

Hannu Okkonen

MISSÄ MENNÄÄN PUHEVIESTINNÄSSÄ?
Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetuksen nykytilanne ja muutokset

Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta

Pro gradu -tutkielma

tammikuu 2020

TIIVISTELMÄ

Hannu Okkonen: Missä mennään puheviestinnässä? Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetuksen nykytilanne ja muutokset

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Puheviestinnän maisteriohjelma

tammikuu 2020

Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitetään yliopistoissa tarjottavan, kieli- ja viestintäopintojen osana olevan puheviestinnän kurssin nykytilannetta ja muutoksia. Tutkielma on jatkumoa Lehtosen, Valokorven ja Niemen (1981), Hyvärisen, Gerlanderin, Almonkarin ja Isotaluksen (2006) sekä Kaipomäen (2011) tekemiin kyselyihin.

Tässä opinnäytetyössä empiirinen aineisto koostuu kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opettajien kokemuksista, jotka selvitettiin kyselytutkimuksen avulla. Empiiriseen aineeseen liittyy uusintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti edellisten kyselytutkimusten tulokset. Tässä tutkielmassa empiirinen osuus päättyy analyysiin, jossa vertaillaan edellisten tutkimusten ja oman tutkimuksen tuloksia.

Kyselytutkimus tehtiin syksyllä 2019 sähköisellä lomakkeella. Sähköinen lomake koostui avoimista ja suljetuista kysymyksistä. Avoimien kysymysten vastaukset teemoiteltiin ja ryhmiteltiin. Suljettujen kysymysten vastauksia kuvailtiin keskiarvon, moodin, mediaanin, mainintojen määrän ja prosenttiosuuksien kautta. Ryhmien välisiä eroja testattiin Mann-Whitney U-testin avulla. Avoimien ja suljettujen kysymysten vastauksia analysoitiin täydentävästi ja toisiaan selittävästi. Kyselyyn vastasi 34 kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opettajaa 11 yliopistosta ja yhdestä ammattikorkeakoulusta.

Tulosten perusteella puheviestinnän opetus on muuttunut joltain osin. Opettajien professionaalisuus on kehittynyt ja opettajien puheviestinnän opintojen määrä noussut. Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssi on opintopistemäärältään pienentynyt, mutta sisältää enemmän suoritteita, on koulutusalaakohtaisempi ja kurssia integroidaan aineopintoihin enemmän kuin aiemmin. Kurssia ei enää suoriteta pelkästään kasvokkaisella opetuksella, vaan 85% vastaajista käyttää verkko-opetusta, opetus on sulautuvaa oppimista tai monimuoto-oppimista. Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetus on kasvokkaisessa opetuksessa ryhmässä oppimista ja oppimisen työkaluina käytetään osallistavia menetelmiä. Opetuksessa palautteen antaminen ja saaminen ovat myös tärkeitä työkaluja.

Vastaajat arvioivat myös oppilaiden opetus- ja sisältötavoitteiden saavuttamista. Tavoitteet saavutetaan kandidaatin ja maisterin tason opinnoissa asteikolla 1–5 tuloksella 4 eli ”melko hyvin”. Opetusministeriön (2004) riittävä ja hyvä kieli- ja viestintätaito saavutetaan vain kandidaatin tason opinnoissa. Opetuksen tavoitteiden saavuttamista selvitettiin myös jakamalla vastaajia ryhmiin uusintatutkimuksen mukaisesti: päteviin ja epäpäteviin opettajiin sekä pitkän ja lyhyen työkokemuksen opettajiin. Vastaajien jakaminen ryhmiin ei tuottanut merkittäviä eroja opiskelijoiden tavoitteiden saavuttamisen suhteen.

Johtopäätöksien yhteydessä on sovellusehdotuksia, joiden avulla tutkielman tietoa voidaan hyödyntää konkreettisesti. Sovellusehdotuksina on opettajien oma verkosto, kansallinen 1 op verkkokurssi, yhteinen kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetuksen ja osaamisen arviointikysely sekä yritysten kanssa yhteistyössä tehtävä verkko-opintosisältökokonaisuus.

Tutkielma lisää kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän asiantuntijoiden oman alansa opetuksen ymmärrystä. Tutkielma on osa yhteiskunnallisesti tärkeää keskustelua viestintäosaamisesta työpaikoilla ja sen opettamisesta.

Avainsanat: kieli- ja viestintäopinnot, kieli- ja viestintäopetus, kieli- ja viestintäopintojen puheviestintä, puheviestintä, puheviestinnän opettaminen, puheviestinnän verkko-opettaminen.

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

SISÄLLYS	
1 JOHDANTO	4
2 PUHEVIESTINNÄN OPETUS OSANA KIELI- JA VIESTINTÄOPINTOJA	7
2.1 Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetus Suomessa	7
2.2 Puheviestinnän kurssin tavoitteet ja sisällöt	11
2.3 Yhdysvaltalainen viestinnän peruskurssi	14
2.4 Yhdysvaltalaisen viestinnän peruskurssin sisällöt, tavoitteet ja haasteet	15
2.5 Yliopistojen rakennemuutoksen vaikutus kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetukseen	17
3 OPETUSVIESTINTÄ KIELI- JA VIESTINTÄOPINTOJEN PUHEVIESTINNÄN KONTEKSTISSA	19
3.1 Relationaalinen kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opettaminen	20
3.2 Lähestymistapoja kieli- ja viestintäopetuksen puheviestinnän kasvokkain pedagogioihin	23
3.3 Lähestymistapoja kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän verkko-opettamiseen	25
3.4 Verkkovuorovaikutus osana opintosisältöä	28
4 TUTKIMUSONGELMA JA -KYSYMYKSET	31
5 METODI	34
5.1 Uusintatutkimus	34
5.2 Kyselytutkimus	35
5.3 Aineiston analyysi	36
5.4 Tutkimuksen toteutus	39
6 KYSELYN TULOKSET	41
6.1 Puheviestinnän opettajien professionaalisuus	41
6.2 Puheviestinnän opetuksen ja kurssien sisällöt	43
6.3 Puheviestinnän opetuksen ja kurssin opetusmenetelmät, suoritustavat ja arviointi	46
6.4 Puheviestinnän opetuksen ja kurssin erityismuodot, verkko-opetus ja integrointi	49
6.5 Puheviestinnän opetuksen ja kurssien tavoitteet	54
6.5 Puheviestinnän opetuksen haasteet ja nimenmuutoksen vaikutus	60
7 PUHEVIESTINNÄN OPETUKSEN JA KURSSIEN MUUTOKSET	63
7.1 Muutokset opettajien professionaaliudessa	63
7.2 Muutokset opetuksessa ja kursseissa	64
7.3 Muutokset opetusmenetelmissä, suorituksissa, korvausmenettelyssä, erityismuodoissa, verkko-opetuksessa ja integroinnissa	66
7.4 Muutokset tavoitteissa	69
7.5 Muutokset haasteissa ja tuen tarpeessa	73
8 POHDINTA	74
8.1 Tulosten tarkastelu	74
8.2 Tutkielman tulosten sovellettavuus	81
8.3 Tutkielman arviointi	83
8.4 Jatkotutkimuksen aiheet	86
KIRJALLISUUS	88
LIITTEET	96

1 JOHDANTO

Tässä pro gradu -tutkielmassa käsitellään yliopistojen kieli- ja viestintäopintojen osana olevaa puheviestinnän kurssia, sen nykytilannetta ja muutoksia. Kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvaa puheviestintää on tutkittu sarjaluonteisesti usean vuosikymmenen ajan. Ensimmäinen tilastollinen kysely on tehty vuonna 1981 (Lehtonen, Valokorpi & Niemi 1981), jonka jälkeen aiheesta on julkaistu kirjoja ja tutkimuksia: Haasteita puheviestinnän opetukseen (Valo 1995), Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta (Valo 2000) ja Akateeminen puheviestintä (Almonkari & Isotalus 2009) sekä muutamia opinnäytteitä. Opinnäytetöistä ensimmäinen on uusintatutkimuksellinen, vuoden 2009 Akateeminen puheviestintä -kirjan pohjalta tehty tutkielma (Kaipomäki 2011) ja toinen koulutusalaakohtaisempi, luokanopettajakoulutuksen sisältämää puheviestintää käsittelevä opinnäyte (Lähteelä 2019).

Suomalaisia kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnästä julkaistuja teoksia on arvoitettu, käytetty opettajien oppaina ja puheviestinnällisen opetuksen tutkimusjulkaisuin (ks. Almonkari & Isotalus 2009; Valo 1995; Valo 2000). Teoksia on myös kritisoitu ja referoitu lehtijulkaisuissa (ks. Hollanti 2011; Nilsson 2009). Nilsson (2009, 98) toteaa, että Almonkarin ja Isotaluksen julkaisu antaa syventävää tietoa puheviestinnän opetuskentän osaajille, ei niinkään aloittaville opettajille. Hollanti (2011, 479) mainitsee, että puheviestinnän opetus tarvitsee lisää oman tutkimusalan pedagogiikan ja ainedidaktiikan tutkimusta. Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on jatkaa kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän tutkimuksellista jatkumoa, jossa päivitetään tiede- ja opetusalaakohtaista ymmärrystä.

Tässä opinnäytetyössä perehdytään ylläolevan kirjallisuuden, opinnäytteiden ja lehtiartikkeleiden lisäksi opetusviestintään yläkäsitteenä sekä sen alakäsitteenä kieli- ja viestintäopintojen, kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän, sekä yhdysvaltalaisen viestinnän peruskurssin (*the basic communication course*) historiaan, opetusmenetelmiin, oppimiskäsityksiin ja verkkovuorovaikutukseen. Verkkovuorovaikutus (mukailen Aira 2012, 20) on osana tätä tutkielmaa, koska sitä ei juurikaan käsitellä aiemmassa suomalaisessa puheviestintää käsittelevässä kirjallisuudessa opetuksen välineenä eikä sisältönä.

Verkkovuorovaikutukseen ei ole aikaisemmissa tutkimuksissa juurikaan annettu opetusviestinnällisiä esimerkkejä (vrt. Almonkari & Isotalus 2009; Kaipomäki 2011; Lehtonen ym. 1981; Valo 1995; Valo 2000). Tutkimuskatsauksessa perehdytään syvemmin kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetukseen liittyviin päätelmiin, jotka koskevat verkkovuorovaikutusta. Opetuksen muuttumisen ja nykytilanteen selvittämisen avulla saadaan tutkittuja näkemyksiä puheviestinnän opetuksesta. Olen valmistunut kasvatustieteiden maisteriksi vuonna 2012 pääaineinani mediakasvatus ja tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttö. Näin ollen oma henkilökohtainen koulutustaustani ohjaa työtä pedagogisempaan suuntaan.

Tutkielman toteutukseen sopii parhaiten uusintatutkimus (ks. Ben-Nun 2008; Frey, Botan & Krepps 2000). Tutkimustiedon uusinnan tarve ilmenee muun muassa yhdysvaltalaisen viestinnän peruskurssin uusintasyklistä. Viestinnän peruskurssia koskeva tutkimus on pitkäjänteistä, ja se onkin jatkunut jo yli puoli vuosisataa. Yhdysvaltalainen tutkimus uusitaan viiden vuoden välein (LeFebvre 2017). Uusintatutkimuksen tiedonlähteenä on Hyvärisen, Gerlanderin, Almonkarin ja Isotaluksen (2006) tekemä raportti, Almonkarin ja Isotaluksen (2009) kirja ja Kaipomäen (2011) opinnäytetyö. Kaipomäen (2011) opinnäytetyö edustaa myös uusintatutkimusta. Kyselylomaketta päivitettiin lisäksi yhdysvaltalaisen viestinnän peruskurssin tutkimusten kyselylomakkeiden ja viestinnän peruskurssista saatujen tuloksien perusteella (ks. Morreale, Mayers, Backlund & Simonds 2016, 339–340; Morreale, Worley & Hugenberg 2010, 410).

Tutkielma tavoitteena on lisätä tietoa siitä, millaisia opetusalueita puheviestinnän alalla on ja millaisia muutoksia kieli- ja viestintäopintojen puheviestintä on käynyt läpi edellisten tutkimusten jälkeen. Yliopisto-opintojen puheviestinnän opetuksen ja puheviestinnän kurssin tutkimuksella on myös yhteiskunnallinen merkitys. LeFebvre (2017) toteaa, että yhdysvaltalainen viestinnän peruskurssi toimii ensikäsityksenä viestinnän ja vuorovaikutuksen oppiaineeseen ja tiedekäsitykseen. Samalla tavalla toimii myös suomalainen kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssi, se on yliopisto-opiskelijoille ensikäsitys viestinnän tieteenalaan. Kurssin käy valtaosa suomalaisista yliopisto-opiskelijoista, jotka puolestaan ovat vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kaikilla tasoilla tulevaisuudessa. Suomessa yliopisto-opiskelijoita on vuosittain noin sataneljäkymmentätuhatta (SVT 2019).

Suomessa uutisoidaan koko ajan laajasti puheviestinnän opetuksen puutteista kaikilla koulutuksen asteilla. Uutisia ja kolumneita ilmestyy tasaisin väliajoin ja ne koskevat puhetaitoja, vuorovaikutusta, puheviestintää ja esiintymistaitoja. Kolumneissa väite-

tään, että Suomessa ei osata keskustella eikä argumentoida ja suomalainen peruskoulutus ei pidä sisällään retoristen perustaitojen opettelua (Sabanadesan 2019) tai että uudessa peruskoulujen opetussuunnitelmassa halutaan nostaa selvemmin esille vuorovaikutustaidot (Sipola 2017). Molempien kolumnien mielipiteet kohdistuvat perusopetukseen, mutta väitteet yltävät korkeakoulutasolle asti. Ammattikoulujen opettajat julkaisivat mielipidekirjoituksen Helsingin Sanomissa, jossa korostettiin, että ainekohtaisen osaamisen lisäksi nykykoulussa opettajan ydintaidoiksi nousevat monipuolinen pedagoginen osaaminen, vuorovaikutustaidot ja empatiakyky (Tauriainen, Sarkkinen, Aaltola & Leinonen 2018). Henkilökohtaisesti pidän tutkielman tärkeänä tavoitteena lujittaa puheviestinnän asemaa tieteiden kentässä tutkimalla sen opetusta. Ilman tieteenalan introspektiota ei myöskään tiedetä, kehittyykö tieteenala.

Työssä käytetään välillä kieli- ja viestintäopetuksen puheviestinnästä lyhyempää termiä puheviestintä, mutta sillä tarkoitetaan kieli- ja viestintäopintojen puheviestintää, ellei toisin ole ilmaistu. Yhdysvaltalaisesta viestinnän peruskurssista käytetään välillä lyhyempää termiä viestinnän peruskurssi, joka tarkoittaa yhdysvaltalaista kurssia eikä suomalaisia viestinnän peruskursseja.

2 PUHEVIESTINNÄN OPETUS OSANA KIELI- JA VIESTINTÄOPINTOJA

2.1 Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetus Suomessa

Suomalaisissa yliopistoissa kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän tutkimuksen ensimmäinen tilastollinen kysely on julkaistu vuonna 1981. Kyselyssä ilmenee, kuinka kieli- ja viestintäopintojen puheviestintää opetetaan luokkahuonemaisena ja jopa oppilaan virheitä etsivänä. Kyselyn tuloksissa kuvaillaan kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetuksen tavoitteita, sisältöjä, osa-alueita, opetusryhmiä ja opetuksen eriyttämistä. Puheviestintätaidoille kuvaillaan kolmea tehtävää: hyödyttämistä, viihdyttämistä ja ihmisten auttamista. Tutkimuksen mukaan puheviestintätaitoihin päästään pitkäjänteisellä tavoitteellisella toiminnalla, jossa edellytetään työtä ja henkilökohtaisia ponnisteluja. Teoriaoppiminen saavutetaan kurinalaisten harjoitusten ja testattavien teorioiden kautta. Puheviestinnällisen osaamisen tärkeyttä perustellaan 1980-luvun yhteiskunnan liikenneyhteyksien kehittymisenä, jossa kasvokkaisten kontaktien mahdollisuudet kasvoivat. Yhteiskunta havahtui kirjaamaan viestintävalmiudet lainsäädännön avulla. Lainsäädännössä määriteltiin korkeakoulutason viestinnän perustaidot. (Lehtonen ym. 1981.) Korkeakoulujen puheviestinnän opetus oli kuitenkin hajanaista opetuksen sisällön, opettajien osaamisen ja akateemisuuden sekä kirjallisuuden suhteen.

Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän jakautuneisuus tiedolliseen ja taidolliseen oppiaineeseen ilmenee jo ensimmäisestä tutkimuksesta. Samassa tutkimuksessa ilmenee tieto- ja taitoaineen harjoituksiin perustuva opiskelu. Tutkimuksessa todetaan, että puheviestintä-termin ymmärtäminen vaihtelee paljon. Puheviestintä voi tarkoittaa puhumisen avulla tapahtuvaa ihmisten välistä viestintää sekä puhumiseen ja vuorovaikutukseen liittyviä tietoja ja taitoja. Puheviestinnän opetus jakautui massaluentojen ja yksilö- ja ryhmäharjoitusten kesken, joista harjoituksiin käytettiin 2/3 ajasta. Harjoitusten sisältöinä olivat kielenkäyttö, nonverbaalinen viestintä, vuorovaikutuskeskeinen viestintätapa ja itseluottamuksen lisääminen. Harjoitukset tosin vaihtelivat tie-dealakohtaisesti ja opetusalan tarpeiden mukaan. Massaluentojen sisältönä olivat tie-dealakohtaiset puhumiseen, neuvotteluun ja kohtaamiseen liittyvät sisällöt. Puheviestinnän opetus oli tilannesidonnaista.

Kurinalaisten harjoitusten ja massaluentojen jälkeen puheviestinnän tutkimus keskittyi enemmän sosiaaliseen taitonäkökulmaan. Valo (1995, 67–75) kiteyttää opetuksen tavoitteet 1980-luvun puolivälissä, jolloin jäsennettiin yhdysvaltalaista viestintäopetusta sopimaan suomalaiseen opetukseen. Taitonäkökulma syrjäytti edellisten vuosikymmenten tilannekeskeisen näkökulman. Puheviestintäosaamisen ja -taidon opettamisen ja oppimisen ajatus perustui yhdysvaltalaiseen tutkimustraditioon. Puheviestinnän taito-osaaminen jaotellaan usealla eri tavalla, jossa taitamattomuus ja taitavuus eivät ole lineaarista jatkumoa. Erilaiset taitokonstruktiot nähtiin hierarkkisina rakenteina, joissa opiskelija eteni oppiessaan. Yhdysvaltalaisen taitoon liittyvän ajattelun rinnalla oli sosiaalisten taitojen tarkastelu. Sosiaalisten taitojen tarkastelun avulla käyttäytymisen pilkottiin elementeiksi. Elementteinä olivat kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen liittyvät teot ja taidot. Sosiaalinen taitonäkökulma ja yhdysvaltalainen tutkimustraditio kehittivät opetusta.

Kaksituhatluvun alussa puheviestinnän opetuksen sosiaalista taito- ja tilannenäkökulmaa katsottiin laajemmin. Puheviestinnän teoriakentän hajanaisuus kannusti tutkijoita ajattelemaan viestinnän yleisiä linjauksia, Isotalus (2000, 203) toteaa, että puheviestinnällistä osaamista tarkasteltiin yksilön ominaisuuksia ja tilannetta peilaten. Gerlander ja Takala (2000, 168–172) jatkavat, että yksilön ominaisuuksien ja tilanteiden peilaaminen tapahtui teoreettisen tiedon reflektiossa. Viestinnän verkottumisen ja verkostoitumisen käsitteet vahvistuivat opiskelussa ja työelämässä. Se tarkoitti viestintätilanteiden moninaistumista, tiimistyöskentelyä ja interpersonaalisten taitojen kehittämistä. Isotalus (2000, 189) kokoaa puheviestinnän opettamiseen liittyvät ajatukset yhteen. Yliopisto-opiskelussa teorian on perinteisesti suoritettu luentoja kuuntelemalla tai kirjoja tenttimällä. Puheviestinnän opetuksen tuominen kaksituhatluvulle tarkoitti kuitenkin konstruktivistisen oppimiskäsityksen omaksumista. Konstruktivistisessa oppimisessa oppiminen on aina oppijan oman toiminnan tulos, jossa tietoa rakennetaan aikaisempien kokemusten pohjalta. Konstruktivistisuuden tuominen osaksi kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän oppimista laajensi käsitystä sosiaalisesta taitonäkökulmasta opiskelijakohtaisemmaksi.

Tutkielman tekohetkellä puheviestintää ja viestintää voi opiskella Suomessa kahdessa eri yliopistossa: Tampereella ja Jyväskylässä. Puheviestinnän ja viestinnän perus-, aine- ja syventäviä opintoja opiskelee noin parisataa opiskelijaa vuosittain. Heistä kyvykkäimmillä on mahdollisuus jatkaa opintojaan puheviestinnän ja viestinnän jatkotutkintoon. Tämän opinnäytteen osalta on tärkeä rajata pää- tai sivuaineet ja viestinnän

laajemmat opintokokonaisuudet pois. Suomessa on opinnäytteentekohetkellä 13 yliopistoa, joista suurin osa tarjoaa kieli- ja viestintäopintojen kokonaisuudessa puheviestinnän, viestinnän, vuorovaikutuksen, neuvottelu- tai haastattelutaitojen, professionaalisen viestinnän, ilmaisun tai puheen kursseja. Yleensä kurssi kuuluu kielikeskuksen (tai vastaavan organisaation) opintotarjontaan.

Opetusministeriö (2004) linjaa yliopistotutkintojen asetuksessa, että alemman korkeakoulututkinnon tavoitteena on riittävä viestintä- ja kielitaito sekä ylemmän korkeakoulututkinnon tavoitteena on hyvä viestintä- ja kielitaito. Näihin tavoitteisiin päästäkseen koulutuksen pitää rakentua niin, että se sisältää perus- ja aineopintoja, kieli- ja viestintäopintoja, monitieteisiä opintokokonaisuuksia, muita opintoja sekä asiantuntijuutta kehittävää harjoittelua. Tämän opinnäytetyön kohteena on Opetusministeriön linjaus riittävästä viestintä- ja kielitaidosta, jossa kieli- ja viestintäopintojen puheviestintä on yksi osa. Opetusministeriön asettaman tavoitteen selkiyttämiseksi puheviestinnän opetuksen osalta Almonkari ja Isotalus (2009, 168–169) julkaisivat kirjassaan Laatus puheviestinnän opetukseen -hankeraportti (myöhemmin LAAPU-hanke). LAAPU-hankkeen osallistujat tekivät puheviestinnän opetukselle selkeät tavoitteet. Hankkeeseen osallistujat määrittivät kandidaatin- ja maisterintutkintoon kuuluvat opetuksen tavoitteet erikseen. Hankkeessa pohdittiin myös puheviestinnän opetuksen ydinsisältöjä.

Kuten Lehtokorpi ym. (1981) toteavat, ja samaan tulokseen tulevat myös Hyvärinen tutkimusryhmineen (2006), kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetus ja sen tavoitteet ovat riippuvaisia opiskelijan koulutusalaista. LAAPU-työryhmä määritteli, että opetuksen tarkoituksena on antaa pääainekohtaista erikoistietoutta. Alemman korkeakoulututkinnon kohdalla LAAPU-työryhmä pohtii, että opetus pitäisi sisällään oppimisen ja opiskelun, tiedonkäsittelyn ja tutkimuksen tekemisen konteksteja. Ylemmän korkeakoulututkinnon kohdalla lähtökohtana on työelämän viestintäosaaminen, jossa otetaan huomioon opiskelijan tieteenala. (Almonkari & Isotalus 2009, 167.)

Almonkarin ja Isotaluksen (2009) kirja on opinnäytetyön tekohetkellä viimeisin kieli- ja viestintäopintojen puheviestintää akateemisesti tutkiva julkaisu. Kymmenen vuoden aikana kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnästä on julkaistu kaksi opinnäytetyötä. Opinnäytetöistä ensimmäinen on Kaipomäen (2011). Se edustaa uusintatutkimuslista lähestymistapaa, sillä siinä tarkastellaan vuoden 2006 Vaihtoehtoiset suoritustavat ja verkko-opetus puheviestinnässä -raporttia (Hyvärinen, ym. 2006) ja Akateeminen puheviestintä -kirjaa (Almonkari & Isotalus 2009). Toisessa pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan luokanopettajakoulutuksen kuuluvaa puheviestintää (Lähteellä

2019). Suomalaisen kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetuksen ja tutkimuksen kentällä opetuksen oppaina ovat toimineet jopa vuosikymmeniä vanhat teokset (ks. Almonkari & Isotalus 2009; Valo 1995; Valo 2000). Teokset eivät ole ainoastaan olleet opettamiseen liittyvän materiaalin tukena ja tutkimuksina vaan varsinaisena opetusmateriaalina ja niiden ajankohtaisuutta, opetuskontekstia ja sisältöjä on kritisoitu. Kritiikki on puheviestintää opettavilta henkilöiltä ja se kohdistuu tutkimuksien teoriapainotteisuuteen. Nilsson (2009) arvosteli Almonkarin ja Isotaluksen kirjan (2009), ja lopputulemana oli, että kirja antaa syventävää tietoa puheviestinnän opetuskentän osaajille, ei niinkään aloittaville opettajille. Hollanti (2011, 479) viittaa samaan teokseen ja toteaa, että puheviestinnän opetus tarvitsee lisää oman tutkimusalan pedagogiikan ja ainedidaktiikan tutkimusta. Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on jatkaa kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän tutkimuksellista jatkumoa, jossa päivitetään tiedealakohtaista ymmärrystä.

Suomalaisessa viitekehyksessä kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän tutkimuksia on verrattain vähän, joten on mielekästä katsoa sitä kokonaisuutta, johon kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssi sijoittuu. Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssi on osa suurempaa Opetusministeriön (2004) määrittelemää osaamiskokonaisuutta. Jalkanen ja Taalas (2015, 72–73) toteavat, että kieli- ja viestintäopintojen kurssit tarjotaan pääasiassa korkeakouluopintojen alkuvaiheessa, eivätkä oppisisällöt kohtaa tarvittavia kielellisiä ja viestinnällisiä haasteita. Haasteiden lisäksi opiskelijat kokevat olonsa heitteille jätetyksi. Heitteille jättämisen tunne liittyy korkeakouluopintojen aloittamiseen liittyviin vaikeuksiin, kuten että opintojen rytmi on nopea, tiedonhakutaito on heikko ja sisällöt ovat vaikeasti tajuttavia. Kaipomäki (2011, 90–91) kritisoi LAAPU-hankkeen tavoitteita saamiensa tulosten perusteella. Tulosten perusteella puheviestinnän kurssi on yleisesti alemman korkeakoulututkinnon, jolloin ylemmän korkeakoulututkinnon aikana olevalle puheviestinnän kurssille annetut tavoitteet eivät täyty. Jalkasen ja Taalaan sekä Kaipomäen havaintojen perusteella voidaan todeta, että kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssi kokee samoja opetuksellisia haasteita kuin muut saman tahon järjestämät kurssit. Haasteina ovat opiskelijoiden osaamiseen liittyvät taidot.

2.2 Puheviestinnän kurssin tavoitteet ja sisällöt

Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssin sisältö ja osaamistavoitteet vaihtelevat yliopistoittain, kuten kurssin nimikin. Tässä alaluvussa kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssisisältökoonteja ja osaamistavoitteita verrataan yliopistoittain. Kurssisisältökoontien avulla voidaan verrata, ilmenevätkö LAAPU-hankkeen tavoitteet yliopistojen kurssisillöissä. Kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän opetuksen tavoitteet ja ydinsisällöt on määritelty LAAPU-työryhmän mukaan (Almonkari & Isotalus 2009, 166–169).

LAAPU-hankkeen tavoitteiden peilaaminen yliopistojen kurssivalintasivuihin onnistuu yliopistojen tarjoamien kurssien kautta. Yleisin kurssivalintasivusto on Weboodi, jonka avulla pääsee ilman kirjautumista tarkastelemaan kaikkia yliopiston tarjottavia ja tarjottuja kursseja. Hakusanoina kurssivalintasivuille kokeilin ensimmäisenä ”puheviestintä”, jonka jälkeen järjestyksessä: ”viestintä”, ”vuorovaikutus”, ”akateeminen viestintä”, ”talkommunikation”, ”akatemisk framställning” ja ”kommunikation”. Näillä hakuehdoilla yliopistojen kurssivalintasivuilta löytyi useita kurssikuvailuja. Tarkasteltavat kurssikuvaukset kuuluvat tavallisesti kielikeskuksen (tai vastaavan osaston) opintotarjotaan. Suomen 13 yliopistosta kahdeksan yliopiston kurssivalintasivuilta löytyi vastaavanlainen kurssikuvaus. Svenska Handelshögskolanin, Oulun yliopiston, Taideyliopiston, Vaasan yliopiston ja Åbo Akademin kurssivalintasivuilta ei löytynyt vastaavia kursseja kielikeskuksen (tai vastaavan organisaation) tarjoamana. Taulukossa 1 on LAAPU-hankkeen tavoitteiden toteutuminen yliopistojen kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kursseissa.

Taulukko 1: LAAPU-hankkeen tavoitteiden toteutuminen yliopistoittain (tavoitteet tekstissä)

	KT 1	KT 2	KT 3	KT 4	KT 5	KT 6	KT 7	KT 8
Aalto-yliopisto		x	x	x	x	x	x	
Helsingin yliopisto	x		x	x	x	x	x	x
Itä-Suomen yliopisto		x	x			x	x	
Jyväskylän yliopisto	x	x	x		x			x
Lapin yliopisto	x		x	x	x	x		x
Lut	x	x	x		x	x	x	
Tampereen yliopisto	x				x	x	x	
Turun yliopisto	x	x			x		x	

Lähteet: Aalto-yliopiston Weboodi 2019, Helsingin yliopiston Weboodi 2019, Itä-Suomen yliopiston Weboodi 2019, Jyväskylän yliopiston Korppi 2019, Lut: Lappeenranta-Lahden teknillisen yliopiston Weboodi 2019, Tampereen yliopiston Weboodi 2019, Turun yliopiston Peppi 2019.

Laatua puheviestinnän opetukseen -hankkeessa tehdyt kieli- ja viestintäopinnot puheviestinnän opetuksen tavoitteet ovat esillä yliopistojen kandidaattivaiheen kurssisisällöissä. LAAPU-työryhmän ensimmäinen tavoite kandidaattitason kurssin opiskelijalle on, että opiskelija: (KT 1) ”osaa rakentaa kuulijoiden ja tilanteen kannalta tarkoituksenmukaisen, havainnollisen, ymmärrettävän ja argumentoidun puheenvuoron omasta tieteenalastaan sekä luoda vuorovaikutussuhteen kuuntelijoihin” (Almonkari & Isotalus 2009, 167). Kahdeksasta yliopistosta kuusi mainitsee samat tavoitteet omissa kurssikuvauksissaan.

LAAPU-työryhmän toinen opetustavoite (KT 2) koskee opiskelijan osallistumista tieteelliseen vuorovaikutukseen erilaisissa viestintätehtävissä ja oman ajattelun esilletuomista kehittyvänä tieteellisenä asiantuntijana. Kurssisisällöissä viisi yliopistoa mainitsee nämä tai vastaavanlaisesti perustellut tavoitteet.

LAAPU-työryhmän kolmas opetustavoite (KT 3) käsittelee opiskelijan tavoitteellista ja tarkoituksenmukaista vuorovaikutusta yhteistyössä toisten kanssa. Kuuden yliopiston kurssikuvauksien sisällöistä löytyi samaa tarkoittava tavoite.

Neljäs opetustavoite (KT 4) on opiskelijan analyttisen kuuntelun osaaminen tieteellisissä vuorovaikutustilanteissa. ”Kuuntelu” mainitaan vain Helsingin, Lapin ja Lappeenrannan-Lahden teknillisen yliopiston kurssikuvauksissa. Viisi yliopistoa ei mainitse kuuntelua millään tavalla kurssikohtaisissa tavoitteissaan.

Viides tavoite (KT 5) kieli- ja viestintäopinnot puheviestinnän opetukselle koskee opiskelijan rakentavan palautteen antamista, vastaanottamista ja käsittelyä. Kahdeksasta yliopistosta seitsemän kuvailee puheviestinnän kurssinsa sisällöksi saman.

Kuudentena opetustavoitteena LAAPU-työryhmä määrittelee (KT 6) opiskelijan omien puheviestintäosaamisien vahvuudet ja kehittämiskohteet sekä niiden analysoinnin. Kuuden yliopiston kurssikuvaukset pitävät sisällään samankaltaisen kurssisisällön.

LAAPU-työryhmän seitsemäs opetustavoite opiskelijalle on (KT 7): ”ymmärtää puheviestintäosaamisen merkityksen yliopisto-opiskelussa, tieteellisessä toiminnassa ja työelämässä erityisesti tiedon tuottamisen, esittämisen ja arvioinnin kannalta sekä oman asiantuntijuuden kehittymisen kannalta” (Almonkari & Isotalus 2009, 168). Kahdeksasta yliopistosta kuusi ilmentää sisällön yhdeksi omista tavoitteistaan.

LAAPU-työryhmän kahdeksas opetustavoite (KT 8) liittyy opiskelijan viestinnän eettisyyteen ja vastuun kantamiseen viestinnän seuraamuksista. Kahdeksasta yliopistosta kolme mainitsee sisällön omissa tavoitteissaan.

Yhdenkään yliopiston kurssihakusivuilla ei ole maisteritason kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssin kuvailuja. Puuttuminen saattaa johtua puutteellisista hakusanoista tai siitä, että kieli- ja viestintäopintojen puheviestintää tarjotaan suurimmaksi osaksi vain kandidaatin vaihteen opiskelijoille. Puuttuminen voi johtua myös kurssin integroinnista. LAAPU-työryhmä on kuitenkin määritellyt erilliset osaamistavoitteet maisterivaiheen kurssille.

Maisterivaiheen kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssin tavoitteena on antaa opiskelijalle (MT 1) valmiudet toimia tarkoituksenmukaisesti ja tehokkaasti tieteellisessä vuorovaikutuksessa ja antaa kyvykkyys toimia asiantuntijana alansa keskeisissä viestintätilanteissa. Toinen ja kolmas maisterivaiheen kurssin tavoite on, että opiskelijalla on (MT 2) taito puhua omasta alastaan yleistajuisesti erilaisille kuulijaryhmille ja (MT 3), että hänellä on valmiudet osallistua ryhmässä tiedon tuottamiseen sekä arvioivaan keskusteluun. Neljäs ja viides maisterivaiheen kurssin tavoite liittyy opiskelijan kykyihin. Opiskelijalla (MT 4) pitäisi olla kyky kehittää puheviestintäosaamistaan oman asiantuntijuutensa osana sekä (MT 5) analysoida, arvioida ja kehittää tietellisen ja työelämän asiantuntijavuorovaikutuksen laatua.

Kandidaatin ja maisterivaiheen kurssien tavoitteiden listaamisen lisäksi LAAPU-työryhmä kehitti puheviestinnän opetukseen ydinsisältöjä. Ydinsisällöt on suunnattu kandidaatin vaiheen kurssille. Vuorovaikutussuhteen luominen ja ylläpitäminen sekä tieteellisen vuorovaikutussuhteen tavoitteet ja ominaispiirteet kuvaavat kahta ensimmäistä ydinsisältöä. Asiantuntijana viestiminen, puheen kohdentaminen ja havainnoillisuus sekä ymmärrettävyys ovat myös listattuna. Ydinsisällöiksi luetellaan myös argumentointi, keskusteleminen, neuvottelu ja kokouskäytännöt, viestijäkuva, rakentava palaute, analyttinen ja arvioiva kuunteleminen sekä viestinnän eettisyys. Luonteeltaan täydentäviä opintosisältöjä ovat vuorovaikutus verkostoissa ja asiantuntijaryhmissä, vuorovaikutussuhteiden merkitys työyhteisöissä, puheen ja viestinnän kulttuurillisuus, tieto- ja viestintätekniikan käyttäminen sekä äänenkäyttö ja puhetekniikka sekä äänenhuolto. (Almonkari & Isotalus 2009, 169.) Ylläolevia tavoitteita ja sisältöjä peilataan tämän tutkielman tuloksiin ja johtopäätöksiin sekä kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssin muutoksiin.

2.3 Yhdysvaltalainen viestinnän peruskurssi

Suomalainen yliopistojen kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opettamisen historia on samantapainen kuin Yhdysvalloissa viestinnän peruskurssin, *the basic communication course*, opettamisen historia. Suomalainen puheviestinnän opetus toimi pitkään vähällä kirjallisuudella, joissa käsiteltiin puhetekniikkaa, lausuntaa ja kaunolukua eli puheiden pitämistä. Ensimmäiset oppikirjat ovat 1900-luvun alkupuolelta. Puheviestinnän oppikirjojen julkaiseminen jatkui vasta 1960-luvun puolella, ja etenkin 1970-luvulla puheviestinnän kirjallisuus alkoi käsitellä alan erillisiä osa-alueita. Osa-alueina olivat muun muassa puhetekniikka, luova ilmaisu ja viestintä. Viestinnän opetus yleistyi 1970-luvulla, mutta opetus keskittyi joukkoviestintään ja kirjoitettuun viestintään. Vasta 1980-luvun taitteessa puheviestinnän yhteisöllinen ja sosiaalisuuteen liittyvä tarkastelu yleistyi. (Lehtonen ym. 1981.) Valo (1995) tarkentaa, että suomalainen kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssin tutkimus, opetus ja tarkastelu pohjautuu yhdysvaltalaiseen viestinnän opetukseen. Valo (2012, 182) lisää, että juuret ovat antiikin retoriikan puheaineissa ja argumentoinnin taitojen perinnössä. Suomalainen puheviestintä on saanut vaikutteita myös 1900-luvun saksalaisista puhetieteistä.

Suomalaisen kieli- ja viestintäopetuksen puheviestinnän kurssin juuret ovat retorisessa perinteessä, kuten Yhdysvalloissakin. Yhdysvalloissa puheviestinnän opetuksen perustat ovat länsimaisessa retorisessa perinteessä, joka juontaa juurensa demokratian alkuajoilta. Viestinnän peruskurssin historia on äidinkielen opetuksessa. Puheen opettajat erkaantuivat englannin kielen opetuksesta vuonna 1910. Opetuksellisesta puheviestinnästä kehittyi esiintymisen (*public speaking*) -nimeä kantava opetussuunta. (LeFebvre 2017.) Valon (1995, 73) mukaan termi on suomeksi esiintyminen. Opetussuunta vastasi suomalaisittain lausumisoppia, kaunolukua ja julkista puheen pitämistä. Suomessa kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnällä on myös äidinkieleen ja äidinkielen opetukseen liittyviä piirteitä. Puheviestinnän opetus on ennen ollut osa äidinkielen opetusta.

Puheviestinnän opetusmateriaalien kehitys on ollut hidasta viime vuosikymmeniin asti. Yhdysvalloissa juuri alan kirjallisuuden tuottaminen mahdollisti yliopisto-opetuksen ja pedagogisen lähestymisen opetettavaa alaa kohtaan. LeFebvre (2017) toteaa, että Yhdysvaltalaisen viestinnän peruskurssin systemaattinen tutkiminen kehittyi 1950-luvulla ja johti vuonna 1968 viiden vuoden välein toistettavaan tutkimuskokoukseen, jossa tarkasteltiin viestinnän peruskurssia. Valenzano, Wallace ja Mor-

reale (2014, 359) tiivistävät, että viestinnän peruskurssin sisällyttäminen korkeakoulujen oppiaineisiin oli osittain saatujen tutkimustulosten ja kirjallisuuden ansiota. Lehtokorpi ym. (1981) toteavat tutkimustuloksissaan, että vielä 1980-luvulla Suomessa oli pulaa oppikirjoista ja opetusmateriaaleista. Voidaan todeta, että suomalainen puheviestinnän opetuksen tutkimus tuli selvästi yhdysvaltalaisesta opetuksen tutkimusta jäljessä. Yhdysvaltalainen viestinnän peruskurssi on ollut systemaattisen tarkastelun kohteena, ja viimeisin tutkimustulos on Morrealen ym. (2016), joka on järjestyksessään yhdeksäs tutkimus aiheesta. Suomalaisessa kontekstissa tämä tutkielma edustaa järjestyksessään neljättä kyselyn toistamista kieli- ja viestintäopetuksen puheviestinnästä.

Yhdysvalloista alkanut trendi, jossa *speech communication* –nimiset koulutukset ovat vaihtaneet nimensä *communication*-nimeksi näkyy myös Suomessa (Valo 2012, 217). Ensimmäisenä sen teki suomessa Jyväskylän yliopisto. Siellä puheviestintä vaihtoi nimensä 1.8.2017. pelkäksi viestinnäksi (Sivunen 2017.), Tampereen yliopisto tekee saman vaihdoksen kesällä 2020. Valo (2012, 217) jatkaa, että puhe-sana alettiin nähdä rajoitteena, kun 1990-luvulla oppisisällöt monipuolistuivat. Oppisisällöt käsittelevät esimerkiksi vuorovaikutusta, nonverbaalista viestintää ja interpersonaaalisia suhteita. Nimenmuutosta käsitellään yhtenä osana tämän tutkielman kyselyn haasteista.

2.4 Yhdysvaltalaisen viestinnän peruskurssin sisällöt, tavoitteet ja haasteet

Tässä alaluvussa käydään läpi Yhdysvaltojen korkeakoulujen viestinnän peruskurssin sisältöjä, tavoitteita ja haasteita kurssista tehtyjen tutkimusten perusteella. Tutkimukset ovat vuodelta 2010 ja 2016, eli ne edustavat kahta viimeisintä tutkimusta. Morreale, Mayers, Backlund ja Simonds (2016, 339–340) toteavat, että Yhdysvaltojen korkeakoulujen koulutuskenttä on ollut muutoksessa, jossa viestinnän opetus koetaan tärkeämmäksi kaikilla kouluasteilla. Vuoden 2010 tutkimukseen kerättiin 208 vastaajaa (Morreale, Worley & Hugenberg 2010, 410).

Yhdysvalloissa pidettävä viestinnän peruskurssi eroaa suomalaisista kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kursseista siinä, että yhdysvaltalainen koulutusperinne painottaa lähinnä esiintymisen oppimissisältöä. Seuraavaksi tärkeimpänä oppimissisältönä tulevat hybridikurssit, joissa on interpersonaaalisia ja pienryhmien vuorovaikutustaitoja sekä esiintymisen oppisisältöjä. Kolmantena ja selvästi pienimpänä määränä

kurseista järjestetään muulla sisällöllä. Muu-muoto tarkoittaa tässä yhdistelmää, sisällöltään eriävää kurssia tai verkko-opetuksella suoritettavaa kurssia. Vuosien 2010 ja 2016 tutkimustuloksia verratessa voidaan päätellä, että viestinnän peruskurssin pääsisällön eli esiintymisen oppimissisällön suosio on noussut. Julkisen puhumisen oppimissisältö on kautta mittaushistorian korkeimmillaan viimeisimmässä tutkimuksessa. (Ks. Morreale ym. 2016, 341–345.)

Yhdysvaltojen korkeakoulujen viestinnän peruskurssin kurssikohtaiset opiskelijamäärät vastaavat pääosin suomalaisia puheviestinnän kurssikohtaisia opiskelijamääriä. Yhdysvalloissa osallistujia on pääsääntöisesti 23–26 opiskelijaa, kun Suomessa osallistujia on 16–21. Sekä Suomessa että Yhdysvalloissa viestinnän peruskurssin opiskelijamäärä on pysynyt samana tai noussut (ks. Kaipomäki 2011, 48; Morreale ym. 2010, 413; Morreale ym. 2016, 344.) Viestinnän peruskurssin kehittämiseksi on yritetty luoda standardointia. Standardoinnin metodi perustuu samaan opetussuunnitelmaan, oppikirjaan, opetussisältöihin ja samoihin päätehtäviin. Standardoinnissa kurssin ohjaaja voi kuitenkin kehittää kurssin sisältöä ja pedagogiaa itse. Pääosa viestinnän peruskurssin oppimistehtävistä liittyy esiintymiseen, jolloin kurssin aikana oppilaat pitävät yhdestä neljään puhetta kurssin aikana. Puheiden pitämisen lisäksi oppilaat suorittavat kirjoitettuja tehtäviä. Pääosa kurssin ohjaajista vaatii 4–10 kirjallista tehtävää kurssin suoritteena. Kurssin suorittamiseen vaaditaan yleensä kaksi koetta. (Morreale ym. 2010, 418; Morreale ym. 2016, 347.)

Viestinnän peruskurssi pitää sisällään yleisimmin vuorovaikutuksen prosessit, eettisen viestinnän, julkisen puhumisen, kriittisen ajattelun, kuuntelun, esiintymisvarmuuden kehittämisen, tietoviestinnän sekä kulttuurituntemuksen. Näiden lisäksi kurssisisällöksi on noussut myös teknologia ja viestintä. (Morreale ym. 2016, 347.) Vuoden 2010 tulokset ovat lievästi erilaiset, suurimpana erona on teknologian ja viestinnän -kokonaisuuden puuttuminen (Morreale ym. 2010, 421). Tutkimukset osoittavat, että viestinnän peruskurssi järjestetään pääsääntöisesti luokahuoneopetuksena (Morreale ym. 2010, 413; Morreale 2016, 349–350). Viestinnän peruskurssia järjestetään huomattavasti vähemmän puhtaasti verkkokurssina tai yhdistelmänä. Menetelmänä käytetään pääosin monimuoto-opetusta, jossa massaluentoja pitää enää harva. Viestinnän peruskurssin opetustyyliä ovat luennointi, koko luokan ohjattu keskustelu, pienryhmäkeskustelut, osallistavat aktiviteetit, videot, visuaaliset tehtävät ja sosiaalisen median käyttö. Opetusteknologioista valtaosa käyttää Powerpointia tai Preziä, huomattavasti vähemmän käytetään keskustelualustoja ja chat-huoneita sekä sosiaalista mediaa. (Morreale ym. 2016, 344–350.)

Viestinnän peruskurssi ei ole kokenut valtavia muutoksia mittaustulosten 2010 ja 2016 välissä, joten siitä voi päätellä, että kurssi on sisällöltään, toteutustavoiltaan ja haasteiltaan hyvin suunniteltu. Viestinnän peruskurssilla on silti monenlaisia haasteita. Haasteet liittyvät integrointiin ja inklusioon sekä vuorovaikutusosaamisen opettamiseen pääaineesta riippumatta. Haasteina ovat Yhdysvaltojen korkeakoulujen viestinnän peruskurssin oppikirjaan liittyvä sidonnaisuus sekä hallinnolliset ja rahaan liittyvät aspektit. Lisähaasteita tuo verkkokurssien kehittäminen. (Morreale ym. 2016, 352–354.)

2.5 Yliopistojen rakennemuutoksen vaikutus kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetukseen

Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän tutkimusten tauon aikana yliopistojen yhteiskunnallista asemaa muutettiin. Tästä johtuen tärkeää tutustua toteutuneeseen yliopisto- ja ammattikorkeakoulu-uudistukseen, joka vaikuttaa tähänhetkiseen kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetukseen. Korkeakoulu-uudistuksesta tehtiin lakimuutosesitys HE 66/2016, jossa kieli- ja viestintäopetuksesta todetaan seuraavaa:

Vieraiden kielten ja viestinnän osalta yliopisto-opiskelijan tulee ylemmän ja alemman korkeakoulututkintoon johtavissa opinnoissa saavuttaa sellainen kielitaito, joka mahdollistaa oman alan kehityksen seuraamisen ja toimimisen kansainvälisessä ympäristössä. Myös viestintätaidolle asetetaan vaatimuksia tutkintoasetuksen 7 ja 9 §:ssä. (Sipilä & Grahn-Laa-sonen 2016.)

Poliitikot tarkoittavat tässä, että pykälässä seitsemän kerrotaan alemman korkeakoulun riittävästä viestintä- ja kielitaidosta sekä pykälässä yhdeksän kerrotaan kieli- ja viestintäopinnoista. Ylemmän korkeakoulututkinnon tavoitteet ilmentävät pykälässä 12, jossa tavoitteena on hyvä kieli- ja viestintätaito. Korkeakoulu-uudistus ei siis lakimuutosesityksen tasolla muuttanut kieli- ja viestintäopintojen taitojen vaatimuksia. Esitys kuitenkin tuo kansainvälisyyden aspektin kieli- ja viestintäopintojen tavoitteisiin. Wennberg, Korhonen ja Koramo (2018, 9) toteavat, että korkeakoulu-uudistus mahdollisti myös sen, että yliopistot voivat omistaa ammattikorkeakouluja. Uudistus tarkoittaa, että kieli- ja viestintäopintoja voidaan tarjota ristiin yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen kesken. Tässä tutkielmassa yhtenä ristiin tarjoamisen esimerkkinä on Lappeenranta-Lahden teknillinen yliopisto, joka ostaa kieli- ja viestintäopetuksen

omistamaltaan Saimia-ammattikorkeakoululta. Kurssista vastaa tällöin ammattikorkeakoulun työllistämä opettaja, jonka tunneille oppilaat voivat hakea myös ammattikorkeakoulun puolelta. Kyseessä on kuitenkin yliopiston opetustavoitteilla ja -sisällöillä toteutettu kurssi.

Korkeakoulu-uudistukset vuosilta 2010 ja 2014 –2015 toivat muutoksia opetukseen kieli- ja viestintäopintojen osalta. Wennberg ym. (2018, 16–32) toteavat, että yliopistomuutoksen myötä niiden saama rahoitusosuus muodostuu tutkimustoimintaan liittyvistä mittareista, jolloin tulostavuu on johtanut suurempien yksiköiden muodostumiseen. Rahoitusta on muutettu uudistustenkin aikana korostaen tutkintojen ja tutkimuksen roolia. Tämä tarkoittaa kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän osalta resurssien tarkastelua. Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssi voi olla osa tutkintoa, mutta vain muutaman opintopisteen kokoisena osana. Opetuksen näkökulmasta uudistus tarkoittaa vapaavalintaisten kurssien vähentymistä ja opiskelijoiden keskittymistä pääaineopintoihin, koska rahoituksen painopiste on valmistuneissa tutkinnoissa.

Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetus perustuu Opetusministeriön (2004) asetukseen. Opetus- ja koulutusministeriön (OKM 2016) mukaan opetuksesta on poistettu rönsyilyä, eli pieniä kursseja on lopetettu, mikä on kasvattanut osaltaan muiden kurssien ryhmäkokoja. Vaikka Wennbergin ym. (2018) raportissa toteavat, että opetukseen käytetty aika on lisääntynyt, Opetus- ja koulutusministeriö (OKM 2016, 55) nostaa selvästi esille, että henkilöstön kasvanut työtaakka ja stressi näkyvät oppilaille vaikeuksina saada yhteyttä opettajiin.

Lakiehdotuksen mukaan Sipilä ja Grahn-Laasonen (2016) kertovat, että korkeakoulu-sektorilla kieli- ja viestintäopintoja toteutetaan enenevässä määrin yhdistettynä muihin opintoihin. Integroinnilla pystytään näin ollen vastaamaan alakohtaisia vaatimuksia. Hyvärinen ym. (2006, 28) toteavat, että integrointi on yleistä kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän osalta. Saman toteamuksen tekee myös opinnäytetyössään Kaipomäki (2011, 56), kuitenkin niin, että opetuksen integrointi koettiin vielä tärkeämmäksi kuin Hyvärisen ym. (2006) kyselyssä. Tässä opinnäytetyössä opetuksen integrointia selvitetään usean eri kysymyksen muodossa, jolloin voidaan ristiin verrata opettajien tämän hetkistä mielipidettä opetuksen integrointiin.

3 OPETUSVIESTINTÄ KIELI- JA VIESTINTÄOPINTOJEN PUHEVIESTINNÄN KONTEKSTISSA

Puheviestinnän sanastossa (2013) todetaan, että opetusviestintä on kattotermi, jonka alle kuuluu useita eri alatermejä viestintään ja opetukseen, viestintään ja oppimiseen, viestintään opetuksessa ja ohjeistavaan viestintään liittyen (*communication and learning, communication in learning, communication in education, communication in instruction=viestintää opetustilanteessa*). Opetusta voidaan tarkastella myös viestinnän teorioiden kautta. Näin tekee Sbanaban (2009, 597–600), jonka mukaan viestinnän opetuksessa on teoriona suostuttelu, harkinnan todennäköisyyden malli, asenneteoria, perustellun toiminnan toetoria ja symbolisen interaktionismin muotoja. Opetusviestintä on aikakautensa kuva, jolloin se nähdään yksisuuntaisena, kaksisuuntaisena, retorisenä ja relationaalisena. Opetusviestintä pitää sisällään kaikkia ylläolevia viestinnän malleja ja teorioita. Tässä luvussa tarkastellaan ja annetaan esimerkkejä sekä Suomen kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän että Yhdysvaltojen korkeakoulujen viestinnän kurssien oppimismalleista ja pedagogioista.

Viestinnän ymmärtämisen tarve on kasvanut suomalaisessa yhteiskunnassa. Samassa linjassa on myös viestintäopetuksen tarpeen kasvu ja tutkiminen. Viestinnän opetussällön monimutkaisuus tarkoittaa myös opetusmenetelmien kehittämistä. Näin pedagogisten mallien avulla luodaan viestinnälle pysyvyyttä oppiaineena. (Morreale ym. 2017, 418.) Opetusviestintä (*communication in education*) tarkoittaa Rubinin (2011) mukaan puhumista, kuuntelua ja relationaalisia rakenteita, jotka liittyvät oppimiseen. Opetusviestinnän kontekstissa on tutkittu paljon puheviestinnän osa-alueita: miten opettaa puheviestintää ja julkista puhumista. Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan opetusviestintää kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kontekstissa, mielekkään oppimisen mallissa ja verkkovuorovaikutuksessa.

3.1 Relationaalinen kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opettaminen

Tässä alaluvussa käsitellään retorisen ja relationaalisen opetusviestinnän eroja sekä käyttömahdollisuuksia puheviestinnän opetuksen kontekstissa. Lehtonen ryhmineen (1981) ilmaisi, että kieli- ja viestintäopetuksen puheviestinnän kurssia opetettiin tiukalla kurilla ja oppilaiden virheitä korjaten ja että varsinainen opetus tapahtuu massaluennoilla. Tästä ja yleisestä opetuksen kehittymisestä voidaan päätellä, että opetus oli vielä Lehtosen ryhmän tekemän kyselytutkimuksen aikaan retorisuuteen painottuvaa.

Rubin (2011) tarkentaa, että retorinen opetusviestintä näkee opetuksen olevan oppilaiden yksisuuntaista suostuttelua, jolloin opettaja valitsee opetettavan kirjallisuuden, tehtävät ja ohjeistuksen. Suostutteluun on useita eri tapoja, kuten rankaiseminen kirkistyksen strategiana (*coercive strategie*), palkitseminen, oman päätäntävällän nostaminen, oman kredibiliteetin nosto ja käskyvällän korostaminen. Perinteinen retorinen opetusviestintä tukeutuu Aristoteleen retoriikkaan. McCroskeyn, Valencicin ja Richmondin (2004) mukaan retorisessa opetusviestinnässä opettajan rooli nähdään opettajan kontrolloimana lineaarisena prosessina, jonka avulla luodaan tiettyjä merkityksiä oppijalle.

Relationaalisessa opetusviestinnässä tarkastellaan persoonallisuuden puolia, sosialisatiota, kysymysten avulla tehtyä keskustelua ja vuorovaikutuksen malleja sekä motiiveja (Rubin 2011). Hyvärinen ym. (2006, 19) mukaan kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetus perustuu opetuskeskusteluun, sosialisatioon (ryhmäharjoituksiin) ja Kaipomäen (2011, 54) opinnäytetyön mukaan nämä opetusmenetelmät ovat edelleen opetuksen ydintä. Tästä voidaan päätellä, että kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetus perustuu nykyään relationaaliseen ajatteluun. Relationaalisessa opetusviestinnässä opetus perustuu luokkayhteisöön, jossa epämuodollisuus ja ”me” ovat keskiössä. Rubin (2011) nostaakin esille, että opetuksen strategiana on käyttää mieltymykseen liittyviä strategioita. Suomalaisesta näkökulmasta Lehto (2000, 54) asettaa opetusviestinnän erilaiset strategiat kritiikin kohteeksi. Oppimiskäsityksen ja käytännön toiminnan välinen yhteys on hankala hahmottaa. Opettajat ovat kaikki erilaisia viestijöitä, olipa heidän oma oppimiskäsityksensä mikä tahansa.

McCroskeyn ym. (2004) mukaan relationaalinen lähestyminen opetukseen on osa transaktionaalista interpersonaalista viestintää. Siinä vuorovaikutuksen tavat ovat koko ajan muutoksessa. Mallissa oppilaan ja opettajan väliin rakentuu yhdessä muodostunut kulttuuri, jossa opitaan jaetun ymmärryksen kautta. Opettaja-opiskelijasuhde

voidaan nähdä professionaalisen vuorovaikutuksena, jossa opettajat käyttävät interpersonaalisia kykyjään kehittääkseen oppilaan oppimista. Opettajan roolina on luennoida, ohjata keskustelua, arvioida oppimista, antaa palautetta ja tukea ohjeistaen. Näiden lisäksi opettajan rooliin kuuluu motivointi, mentorointi, neuvominen, tutorointi ja emotionaalisen tuen antaminen. (Rubin 2011.)

Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän yliopisto-opetuksen yhdeksi oppimiskäsitteeksi tai opetusfilosofiaksi esittelen mielekkään oppimisen. Mielekkäässä oppimisessa yhdistyvät relationaalisen opettamisen sekä kieli- ja viestintäopintojen opettamisen perinteet. Mielekäs oppiminen on käännetty suomeksi myös merkityksellisenä oppimisena (Nevgi & Tirri 2003, 29). Engström (1981, 1–2) kirjoittaa, että oppimisen mielekkyys tulee monivaiheisista kognitiivista prosesseista. Mielekkäässä oppimisessa symboliset ideat ovat yhteydessä olemassa olevaan tietoon. Opetettavat asiat liittyvät konstruoituihin tietorakenteisiin ja ne ilmenevät opiskelijan mielekkäänä suhtautumisena ja mielekkäinä oppimateriaaleina. (ks. Hakkarainen 2007, 25; Nevgi & Tirri 2003, 30; Novak 2010, 23.) Kieli- ja viestintäopintojen puheviestintää on kehitetty konstruktivisemmiksi (ks. Isotalus 2000, 189), jolloin opiskelija pystyy rakentamaan oppimaansa tietoa jo osaamansa tiedon päälle.

Opetuksen konstruktivinen kehitys on kuitenkin kohdannut kritiikkiä. Puheviestinnän opetuksessa on korostettu puutetta tiedosta, joka opiskelijoilla on jo kurssille tullessaan. Hollanti (2011, 479–480) korostaa, että lyhyillä yliopistossa saatavilla puheviestinnän kursseilla olisi tarpeellista ottaa huomioon opiskelijoiden opinnot muilla koulutustasoilla. Gerlanderin ym. (2009, 16) kertovat, ettei suurin osa kursseja pitävistä opettajista tee lähtötasoarviointia kurssilaisille. Hollanti (2011, 480) korostaa, että lähtötasoja mittaamalla saataisiin pedagogista jatkuvuutta opiskelijoiden puheviestinnän oppimiseen. Puheviestinnän yliopisto-opetuksen taustalla ei ole tällä hetkellä yhtenäisiä oppimismateriaaleja. Opetusmateriaalien puuttuminen saattaa johtua siitä, että puheviestinnän opetuksessa löytyy paljon eri käytänteitä (Gerlander ym. 2009, 21; Kaipomäki 2011, 87). Hollanin (2011), Gerlanderin ym. (2009) ja Kaipomäen (2011) havainnot tarkoittavat mielekkään oppimisen kannalta, että kurssia ohjaavien opettajien pitää tehdä tarkkaa taustatyötä. Sillä saavutetaan konstruoidumpia materiaaleja, joiden kautta oppiminen tapahtuu mielekkäästi.

Tarkemmalla taustatyöllä, konstruoiduilla materiaaleilla ja kieli- ja viestintäopintojen standardisoinnilla saavutettaisiin tasalaatuisia oppimisen muotoja ja tuloksia. Tasalaatuisempien materiaalien avulla voitaisiin vertailla helpommin opetettavia kursseja ja oppilaiden tavoitteiden saavuttamista. Tutkimalla kursseja saavutettaisiin ymmärrystä

omasta opetettavasta alasta. Hyvä oppiminen on ymmärtämiseen pyrkivää ja opiskelijan omaa ajattelua sisältävää merkityksellistä ja mielekästä toimintaa (Nevgi & Tirri 2003, 19). Mielekäs opiskelu pyrkii metakognitiivisten taitojen hallintaan, eli pyrkimyksenä on oppia oppimisen taitoja. Mielekkäässä oppimisessa tavoitteiden asetteluun avulla käynnistetään opetuksen suunnittelu. Opetustavoitteet refleктоivat kurssille asetettuja tavoitteita ja opetussuunnitelmaa. (Löfström, Kanerva, Tuuttila, Lehtinen & Nevgi 2006, 22–25.) LAAPU-työryhmä (ks. Almonkari & Isotalus 2009, 166–167) selventää kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetuksen tavoitteita ja sisältöjä, jotka tukevat mielekkään oppimisen metakognitiivisten taitojen hallintaa. LAAPU-työryhmän tavoitteissa ilmenee vahvasti oppilaiden omien kykyjen reflektointi, kehittäminen ja arviointi.

Puheviestinnän opetuksen tukemiseen voi käyttää opetuksen, mielekkään opiskelun ja oppimisen -mallia (myöhemmin OMOO-malli). OMOO-malli perustuu opetuksen suunnitteluun, jossa oppimista tukeva ympäristö on hyvin suunniteltu ja organisoitu sekä oppimisen tukeminen ja ohjaus on valmiiksi mietitty. Malli toimii myös verkko-perustaisessa opetuksessa, koska se on kehitetty osana digitaalisten videoiden opetus-käytön tutkimusta. Opetuksen perusteellisella suunnittelulla saadaan aikaan vastavuoroinen suhde oppimistulosten ja ominaispiirteiden sekä opetuksen välillä. OMOO-mallissa on seitsemäntoista eri mielekkään oppimisen ominaispiirrettä. Kaikkien ominaispiirteiden ei tarvitse ilmetä yhtä aikaa, vaan ne voivat olla toisiinsa kietoutuneita, tulkittavissa, vuorovaikutteisia tai osittain päällekkäisiä. (ks. Hakkarainen 2008, 26, 66; Hakkarainen & Vapalahti 2011, 318.)

Kuinka opettaa mielekkäästi oppiainetta, joka muovautuu oppijakohtaisten tavoitteiden mukaan ja on osittain taitopainotteinen? Hollanti (2011, 479) ihmettelee (ks. Almonkari & Isotalus 2009, 32) tuloksia, joissa näkyy selkeästi, että kyselyyn vastanneilla opiskelijoilla on halu taitopainotteiseen opetukseen. Yliopistotason puheviestintä muuttuu teoria- ja tieto-painotteiseksi. Opetuksen muutos taitoaineesta tieteellisemmäksi näkyy Kaipomäen (2011, 88) tuloksissa. Opiskelijoiden ja opettajien kokemukset ovat ristiriidassa. Mielekkään oppimisen mallin avulla kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opiskelu on refleктоivaa ja didaktisesti suunniteltua. Integroitu didaktis-oppimisteoreettinen malli yhdistää refleктоivan opetuksen, didaktisen tavoitteellisen opiskelun, toiminnan ja oppimisteoreettisen mielekkään oppimisen piirteitä ja periaatteita (Tissari, Vaattovaara, Vahtivuori, Rajala, Ruokamo & Tella 2005, 16). Kaipomäki (2011, 87) tekee johtopäätöksen pro gradu -tutkielmassaan, joka on samassa linjassa Gerlanderin ym. (2009, 12) kanssa; puheviestinnän opetuksessa näkyy

selvästi opettajien omien koulutustaustojen hajanaisuus. Sama opettajien koulutusten hajanaisuus näkyy myös kurssien käytänteissä ja arvioinneissa (ks. Gerlander ym. 2009, 21; Kaipomäki 2011, 87.) Alla olevassa luvussa pohditaan tätä opettamiseen liittyvää kysymystä.

3.2 Lähestymistapoja kieli- ja viestintäopetuksen puheviestinnän kasvokkain pedagogioihin

Yhdysvaltalaisen viestinnän peruskurssin pedagogioiden tutkimuksessa on havaittavissa erilaisia lähestymistapoja viestinnän opetukseen. Tässä opinnäytetyössä tuodaan esille näitä lähestymistapoja kuvaamaan mahdollisia kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetustavoista. Opetustavat liittyvät olennaisesti viestinnän peruskurssin tutkimuksiin ja kehittämiseen, joten ne ovat relevantteja lähtökohtia suomalaisen opetuksen pohdinnassa.

Ensimmäisenä viestinnän peruskurssin opetuksen lähtökohtana esitellään oppimistulosperustainen opetuksen suunnittelu. Viestinnän peruskurssin opetus on muuttumassa Yhdysvalloissa oppimistulosperusteisesti suunnitelluksi (*outcome-based instructional design*), eli kurssi on suunniteltu ja rakennettu niin, että oppilaan tietotaito on keskiössä. Perinteinen luento-opetus perustuu enemmän arviointiin ja siihen liittyviin tehtäviin. Tässä opetusmalissa opettajuus muuttuu vuorovaikutuksen myötä enemmän sisällöntuottajuudeksi ja ohjauksellistuu. (Wallace & Goodnight 2016, 517.) Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän osalta relationaalisella opetuksella pyritään osittain oppimistulosperustaiseen opetukseen, mutta yleinen opetuskäytäntö ei vielä välttämättä huomioi opiskelijoiden lähtötasoja.

Toisena viestinnän peruskurssin opetuksen lähtökohtana on palvelumuotoiluun perustuva opettamisen näkökulma, jota on käytetty yhdysvaltalaisessa viestinnän peruskurssin opetuksessa. McIntyre ja Sellnow (2014, 57–59) kertovat, että palvelumuotoilua voi käyttää oppimisvälineenä, jossa vuorovaikutustaitojen kehitys, tiedon käyttö ja ymmärrys tukevat oppimista. Palvelumuotoilu-pedagogiassa yhdistyvät kokeileva oppiminen ja aktiivinen kansalaistoiminta sekä itsenäistä oppimista tukevat teoriat. Palvelumuotoilun käyttäminen pedagogisena työvälineenä rakentuu ymmärryksen, tekemisen ja reflektion ympärille. Kansalaisvaikuttaminen on osa opetustyylin sisältöä.

Yhdysvaltalainen perinne, jossa viestinnän peruskurssi rakentuu julkisen puhumisen ympärille, tarjoaa hedelmällisen kokeilualustan palvelumuotoilulliselle oppimistyökalulle. Puhuja voi harjaannuttaa omia suostuttelun taitojaan muokkaamalla puhettaan yleisön reaktioiden mukaan. Suomalaiseen kieli- ja viestintäopetuksen puheviestintään palvelumuotoilullinen työkalu on käytännöllinen juurikin esiintymiseen liittyvissä sisällöissä, joissa omaa toimintaa kehitetään yhdessä.

Palvelumuotoilullisen oppimistyökalun käyttäminen tuo McIntyren ja Sellnown (2014, 57–59) tuloksien mukaan itsevarmuutta puheen pitäjälle. Puheiden käsikirjoitusten reflektointi ennen esittämistä paransi puhujan itsevarmuutta. Puhujien intra- ja intersoonallinen kehitys tapahtui reflektion kautta, jolloin kurssin sisällöllinen tavoite toteutui. Kansalaisvaikuttaminen nostettiin tutkimuksessa esille, koska puheiden aiheet liittyivät vapaaehtoistyöhön. Palvelumuotoilullinen näkökulma yhdistää opiskelijan pohjaosaamisen ja mielekkään oppimisen mallin, jossa opiskelu rakentuu konstruktivisesti, puheviestinnällisen osaamisen ja opettajien lähtötasoarvioinnin kautta. Palvelumuotoilullisessa oppimistyökalussa puheiden aiheet voisivat tulla LAAPU-työryhmän tavoitteista, eli puheen aiheena voisi olla omasta tieteenalasta pidettävä puhe.

Kolmas mielenkiintoinen lähtökohta kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opettamiseen on ryhmälähtöinen oppiminen. Ryhmälähtöinen oppiminen (*team-based learning*) mahdollistaa vuorovaikutuksen ja palautteen saamisen pienryhmissä. Oppimisessa yhdistyvät intersoonallinen ja ryhmäviestintä sekä julkinen viestintä. Viestinnän muotojen kattava käyttäminen on osa haluttua oppimistulosta. Ryhmäoppimisessä nousee esille erityisesti ryhmäviestinnän teoria. Ryhmä muodostaa identiteetin, kehittää osallistujiansa osaamista, jolloin ryhmä pystyy ratkomaan monimutkaisia asioita ja pystyy parempaan lopputulokseen kuin opiskelija yksinään. (LeFebvre 2016, 192–193.)

Ryhmäyttäminen on tärkeä osa metodia. Ryhmän muodostamiseen voi käyttää esiintymisjännittämistä kuvaavia kyselyitä, jolloin ryhmään saadaan parempi balanssi, ryhmässä pitäisi olla laajalla skaalalla esiintymisosaamista. Ryhmän pitäisi olla heterogeeninen, kooltaan noin viidestä seitsemään opiskelijaa, jotta toisilta oppiminen mahdollistuu. Ryhmät tehdään koko opetusperiodiksi, joten kyseessä ei ole pelkästään ryhmätyöskentely. (LeFebvre 2016, 196.) Ryhmälähtöinen opettaminen noudattelee ryhmien muotoutumisen teoriaa (ks. Poole & McPhee 2009, 451). Hyvärisen ym. (2006) ja

Kaipomäen (2011) tuloksien mukaan kieli- ja viestintäopetuksen puheviestinnän kurssin opetussisällöt rakentuvat osittain ryhmälähtöisen oppimisen ympärille, koska kursien aikana suoritetaan ryhmässä työskentelyä.

Neljäs Yhdysvalloissa tutkittu viestinnän peruskurssin opetuksen lähtökohta on käänteinen opetus eli niin sanottu flippaus (*flipped classroom*). Käänteisessä opetuksessa opiskelijat ovat aktiivisempia oppimisprosessin aikana, koska heillä on pääsy suurempaan materiaalmäärään kuin perinteisellä kurssilla. Käänteisessä opetuksessa pystytään tukemaan useita erilaisia oppimistyyliä, koska se on aktiivinen oppimistapa, jossa jokainen voi valita mielekkään oppimistyylin. Pääsääntöisesti käänteinen opetustyyli rakentuu niin, että koko kurssisuunnitelma sisältöineen on saatavissa verkossa. Oppilaita vaaditaan tutustumaan annettuun aiheeseen aina ennen luentokertaa. Ennakoon tutustumisessa on hyvänä puolena kerrattavuus, eli materiaalin voin toistaa niin monta kertaa, että sen sisäistää. Luento-opetus rakentuu aktiiviseen vuorovaikutukseen ryhmässä, jossa syvennetään ymmärrystä. Käänteisen opetuksen materiaalien etsiminen ja verkko-oppimisympäristöön sovittaminen vaatii aikaa ja verkkotyökalujen käyttö vaatii opiskelijoilta taitoja. (Wallace & Goodnight 2016, 516–517.)

3.3 Lähestymistapoja kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän verkko-opettamiseen

Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän verkkokurssia on tutkittu osana ammattikorkeakoulujen opetusta. Tutkimus edustaa tietävästi ainoana esimerkkinä suomalaisen puheviestinnän korkeakouluopetuksesta tehtyä verkko-opetuksen julkaisua. Tolonen-Kytölän (2015, 58–59) mukaan verkko-opetuksen parasta antia on mediaesimerkkien ja keskustelunaiheiden ajankohtaisuus sekä opintojen yhteen nivoutuminen. Opetuksessa nostetaan esille tekijänoikeusasioita. Tekijänoikeusasioiden noudattaminen on yksityisten tilien kautta helpompaa, koska opiskelija käyttää omia sosiaalisen median kanaviaan osana tiedonhakua. Oppilaitoksen ei tarvitse silloin miettiä, voidaanko sisältöjä julkisesti näyttää. Omien sosiaalisten kanavien käyttäminen sisällyttää myös eettistä pohdintaa. Verkkokurssilla perehdytään verkkoesiintymiseen, johon määriteltiin myös palautekriteerit.

Verrattaessa suomalaisia kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kursseja ja yhdysvaltalaisista viestinnän peruskurssia täytyy ottaa huomioon viestinnän peruskurssin valtavat opiskelijamäärät. Yhdysvalloissa viestinnän peruskurssilla on opiskelijoita vuosittain 1,3 miljoonaa (LeFebvre 2017). Opiskelijamäärät luovat haasteita verkkokurssin sujuvuudelle ja käytännöllisyydelle sekä arvioinnille. Viestinnän peruskurssin verkko-opettamiseen on luotu erilaisia sisältöversioita, kuten julkisen puheen ja interpersonaalisten suhteiden kurssit. Näiden verkkokurssien ongelmallisuus on siinä, että ne nojautuvat kasvokkaisen opetuksen siirrettävyyteen verkkoon. (Wallace & Goodnight 2016, 512.)

Wallace ja Goodnight (2016, 512) ovat tarkastelleet viestinnän peruskurssin verkko-opetuksen eri muotoja. Yleisinä poimintoina tutkijat toteavat, että opetus perustuu verkkovuorovaikutukseen. Verkossa tehdään materiaaleja, keskustellaan ohjaajan ja kurssikaverien kanssa sekä suoritetaan tehtäviä. Suoritteita palautetaan tiettyinä aikoina, ohjeistus tapahtuu videoluennon, visuaalisten esitysten, podcastien, videolinkkien, ulkoisten nettisivujen tai valitun lukemiston avulla. Verkkokurssissa on paljon samoja sisältöjä kuin kasvokkaisessa kurssissa. Verkkokurssin osana ovat puheet ja esitykset sekä vuorovaikutteinen keskustelu. Opetuksen arviointi tapahtuu reflektiopäiväkirjojen, pienryhmäprojektien ja esitysten kriittisen katsomisen avulla. Tutkijat nostavat merkittävän haasteen verkkokurssien suunnitteluun. Verkkokurssien suorittaminen on opiskelijoiden omalla vastuulla, joten motivaatio ja itseohjautuvuus ovat suuressa roolissa kurssin suorittamisen suhteen. Kasvokkaista ja verkkokurssia verrattaessa verkkokurssi jätetään useimmin kesken. Verkkokurssin opiskelijoista 79% suorittaa kurssiin loppuun asti.

Yhdysvalloissa viestinnän peruskurssia voi suorittaa niin sanotulla hybrid-kurssilla. Suomalainen kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssia voisi verrata yhdysvaltalaiseen hybrid-kurssiin, jossa opetuksen sisältöjä on esiintymisen lisäksi muitakin. Hybrid-kurssilla käytetään eri opetusmuotoja, kuten ryhmä-, verkko-, kasvokkaista oppimista. Hyvärinen ym. (2006, 20) tuloksien mukaan 68% opettajista käyttää verkkoa omassa opetuksessaan. Kaipomäen (2011, 55) opinnäytteen tuloksien mukaan 59% käyttää verkkoa osana opetusta. Ylläolevien lukujen perusteella voidaan todeta, että kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssi on pääsääntöisesti monimuoto-opetuksellinen, jossa yhdistyy verkko- ja kasvokkainen opetus. Yhdistelmäopetusta voidaan kutsua sulautuvaksi oppimiseksi (*blended learning*) (Bonk & Graham 2006, 66).

Vuonna 2006 verkko-opetusympäristöjä käytettiin materiaalipankkina sekä tulosten jakamiseen ja tiedottamiseen eli ohjausprosesseihin (Hyvärinen ym. 2006, 20). Voidaan siis päätellä, että verkkovuorovaikutus oli asynkronista ja pääosin yksisuuntaista opettajalta opiskelijalle suuntautuvaa. Vuonna 2011 (Kaipomäki 2011, 55) kuvailee verkko-opetuksen olevan vielä samantyylistä kuin vuonna 2006. Lehto (2000, 57) kuvailee puheviestinnän monimuoto-opetusta aktiivisena tiedon konstruointina, jossa opiskelija on aktiivinen osallistuja. Sulautuvassa oppimisessä oppimisen prosessi ei ole yksisuuntainen prosessi, vaan vuorovaikutuksellinen prosessi, joka mahdollistaa aktiivisen osallistumisen. Vuonna 2009 tehdyn metatutkimuksen mukaan verkossa tapahtuva oppiminen voi olla tehokkaampaa kuin kasvokkain tapahtuva oppiminen. Tehokkuus voi johtua siitä, että verkkokurssilla opiskelijat käyttävät enemmän aikaa oppimistehtävän käsittelyyn. Parhaimman oppimistuloksen takasi sulautuva oppiminen, jossa yhdistyy kasvokkainen ja verkossa tapahtuva opetus. Tulos perustuu siihen, että metatutkimuksessa olleiden kurssien oppimissisältö ei ollut aina sama, vaan päätelmä on tehty erillisten kurssien koontina. Näiden yhteenvetona sulautuva oppiminen takasi joustavimman tavan oppimiseen. (Means, Toyama, Murphy, Bakia ja Jones 2009, xiv–xv.)

Wallace ja Goodnight (2016, 515) ehdottavat sulautuvaan oppimiseen kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetukseenkin sopivan mallin. Yhdysvaltalaisesta viestinnän peruskurssia opetetaan lähellä tapahtuvana verkko-opetuksena (*near distance learning*). Lähellä tapahtuvassa verkko-opetuksessa suurin osa oppimisesta tapahtuu verkkovälitteisesti, mutta kuitenkin sellaisen etäisyyden päästä, että ohjaajan ja opiskelijan kasvokkainen tapaaminen on mahdollista. Lähiopetus fokusoituu verkostoitumiseen ja opiskelijan etenemisen arvioimiseen. Verkko-opetukseen annetaan yhdysvaltalaisessa viestinnän peruskurssin kontekstissa muutamia pedagogisia esimerkkejä. Esimerkit koskevat lähinnä videoiden tuottamista ja niiden käyttämistä esiintymisen harjoittelussa ja oppimisessa.

Puheviestinnän opetuksessa videoinen käyttäminen on tutkitusti tuonut lisää pedagogisia työkaluja esiintymisen opiskeluun. Kirkwood, Gulgold ja Manley (2011, 150) tutkivat, miten puheviestintää voisi kehittää videoitujen puheiden ja sosiaalisen median videoiden suuntaan. Tutkimuksessa nostetaan esille työnhaussa vahvistunut trendi, jossa verkkovuorovaikutukselliset työkalut ovat kasvaneet. Puheviestinnässä videoidut puheharjoitteet antavat autenttisen ja muuttumattoman kuvan omasta toiminnasta. Oman toiminnan reflektointi voi parantaa digitaalisen ajan ”minä tuotta-

jana” -ilmiötä, jonka avulla omaa työmarkkinastatusta voi parantaa. Pedagogiaa kuvaillaan niin, että opiskelijat pitävät minuutista kahteen kestävän videoidun puheen, joka katsotaan ja kommentoidaan neljän hengen ryhmissä. Videoista arvioidaan kestoa, tuotannon laatua, tarinankerrontaa, artikulointia, katsekontaktin säilymistä ja puheen organisointia. Esiintyjän rentous ja varmuus ovat osa arviointia.

LeFebvrien (2018, 167–176) tutkimustulokset tukevat videoiden käyttämistä opiskelun osana, sillä videoiden avulla opiskelijat pystyvät refleктоimaan omaa toimintaansa. Videoita voidaan käyttää oman suorituksen parantamiseen ja tehostamiseen. Videoissa paljastuu, mitä tapahtuu, mutta myös, mitä ei tapahtunut. Itsearviointi on tärkeää videon jälkeen. Arviointia verrataan muiden arviointeihin, jolloin saadaan konkreettisempi kuva omasta osaamisesta. Yhdysvaltalaista viestinnän peruskurssin verkkoversiossa on kuvailtu suostuttelun opiskeluun sopivaa pedagogiaa, joka perustuu itse tehtyyn verkossa jaettavaan videoon. Suostutteleva video suunnataan yliopisto-opiskelijoille katsojakunta-analyysin avulla. Opiskelijat oppivat suostuttelemaan harjoittelemalla (Procopio 2011, 25–26). Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän osalta opetusta voisi kehittää verkkovuorovaikutuksen ja lähiopetuksen osalta videoitujen esiintymisten opetuskäyttöön.

3.4 Verkkovuorovaikutus osana opintosisältöä

Edellisten kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän tutkimusten jälkeen verkon merkitys vuorovaikutuksessa on suorastaan muuttunut ilmiöksi. Vuoden 2006 ja 2011 kyselyissä lähestyttiin aihetta, mutta vain muutaman kysymyksen voimin opetusteknologisesta ja pääosin asynkronisesta näkökulmasta (ks. Hyvärinen ym. 2006, 18–24; Kaipomäki 2011, 55–56). Tässä tutkielmassa verkkovuorovaikutus on sisällytetty kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opintosisällöksi, opetus- ja työskentelymetodiksi sekä yhdeksi opetuksen tulevaisuuden haasteista. Verkkovuorovaikutuksen nopean kehityksen vuoksi tässä opinnäytetyössä kuvaillaan laajasti tämän hetkistä pedagogista verkkovuorovaikutusta. Tässä alaluvussa tarkastellaan verkkovuorovaikutusta Airan (ks. 2012, 20) teknologiavälitteistä vuorovaikutusta mukaillen. Opinnäytetyössä käytetään sanaa verkko, koska teknologiavälitteisyys pohjautuu johonkin verkkoon (kuten Internet), jonka kautta vuorovaikutus tapahtuu. Verkkovuorovaikutus tapahtuu teknologian tai median kautta. Yleisemmin voidaan ajatella, että verkkovuorovaikutuksen

alustat ovat sovelluksia ja sosiaalisen median kanavat työkaluja. Tässä työssä kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetussovelluksia esiintyy kyselylomakkeessa kymmeniä ja niissä verkkovuorovaikutuksen työkaluna on useita sosiaalisen median kanavia

Vuorovaikutus voidaan kuvailla käsitteenä niin, että se on sosiaalista käyttäytymistä, johon liittyy viestien lähettämistä, vastaanottamista, vaihtamista ja tulkintaa (Aira 2012, 20). Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän osalta medioitunut käsite vuorovaikutuksesta on muuttuva, kuten sosiaalinen käyttäytyminen. Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän verkko-opetuksen kontekstissa mediutuminen tarkoittaa opettajalta ja opiskelijalta työkalujen hyvää osaamista, jotta sosiaaliseen käyttäytymiseen tulee vuorovaikutuksellisia piirteitä, eikä työkalujen käyttö jää pelkän viestinnän tasolle.

Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän verkko-opetuksen vuorovaikutuksen tapoina ovat kuvan ja äänen lisäksi myös teksti. Verkkovuorovaikutuksessa tarvitaan merkkejä ja symboleita, jotta viesti tulee ymmärretyksi. Viestin ymmärtämisen lisäksi kyseessä on sosialisointi ja vuorovaikutuksen muoto. Verkkovuorovaikutus asettaa myös rajoja symbolien jakamiselle. Rajoittuneisuutta edustaa esimerkiksi teksteistä puuttuva äänenpaine ja nonverbaalius. (Hepp & Hasebrink 2014, 252, 257.) Opiskelussa puhetta yleisempi vuorovaikutustapa on ollut teksti. Esseet, portfolioit ja muut kirjoitustehtävät ovat opiskelijoille tuttuja. Puheviestinnän opiskelussa argumentoinnin suunnittelu usein rakentuu tekstiperustaisesti. Verkkovuorovaikutuksen opetus kontekstissa yhdistyvät kasvokkaisen viestinnän tyylit sekä kirjoitetun tekstin muodot.

Verkkovuorovaikutuksessa on omat rajoitteensa. Edellä mainitut tutkijat tähdentävät, että viestintäkanava ohjaa symbolien käyttämistä niin, ettei vuorovaikutus rajoitu liikaa. Käyttämämme verkkoviestinnän sovellus ohjaa symbolien lisäksi myös yleistä vuorovaikutuksen tyyliä. Aira (2012, 24) korostaa, että viestintäteknologioiden käytön yleistymisen myötä ihmiset ovat oppineet mukauttamaan omaa käyttäytymistään ja korvaamaan auditiiiviset ja visuaaliset puutteet. Korvaavat tavat ovat kirjalliseen muotoon tuotuja nonverbaalisia, kroneemisia ja visuaalisia. Hyvänä puolena moniaistillisuuden rajaamiseen on, että nonverbaalisten vihjeiden rajoittuneisuus voi edesauttaa tuloksellisuutta, sillä tehtäväkeskeisessä viestinnässä voidaan keskittyä myös muihin sisältöihin samanaikaisesti. (Aira 2012, 24.) Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetuksen suhteen verkkovuorovaikutuksen mediavälineestä johtuva rajoittuneisuus on haaste, mutta ei este.

Verkkovuorovaikutuksen periaatteellinen toimiminen on siis lähestulkoon samaa kuin kasvokkainen vuorovaikutus. Verkkovuorovaikutuksen rajoittuneisuus voidaan korvata tai käsitellä kasvokkaiseen vuorovaikutukseen verraten muunlaisilla tavoilla. Opetuskäytössä verkkovuorovaikutus luo haasteensa opetussisällölle. Tässä tutkielmassa pyritään saamaan kyselylomakkeen avulla vastauksia, minkälaista verkkovuorovaikutusta, minkälaisilla työvälineillä ja mitä haasteita kielten ja viestinnän puheviestinnän opettajat asiassa näkevät. Tutkielma tuottaa ajankohtaista tietoa verkkoviestinnän opetuksen nykytilasta tässä kontekstissa. Verkkoperustaisia pedagogioita on suunniteltu ja koulutettu jo useiden vuosien ajan, esimerkiksi Mediakasvatusseuran toimesta. Yhdysvaltalaisen viestinnän peruskurssin tutkijat Wallace & Goodnight (2016, 520) suosittelevat opettajia opettelemaan ja tutustumaan laajasti erilaisiin verkko työkaluihin. Verkkotyökaluja pitäisi käyttää aina oppimistulosperustaisesti, eli oikea työkalu oikeaan pedagogiaan.

Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän verkko-opetuksessa vuorovaikutuksen kokeminen tukee oppimisprosessia. Aira (2012, 21) toteaa, että yhteisöllisen oppimisen kannalta synkronisempi vuorovaikutus tukee kognitiivista oppimisprosessia paremmin. Kangaspunta, Aro ja Saastamoinen (2011, 216) lisäävät, että yhteisöllisyydellä on suurempi merkitys kuin viestin synkronisuudella. Verkkovuorovaikutuksessa ihmisiä yhdistää interpersoonallinen vuorovaikutus ja yhteenkuuluvuuden tunne. Yhteenkuuluvuus voi olla intressejä, tietoa, taitoa, yhteisesti koettua tai jaettua historiaa. Mäkitalon (2006, 61) mukaan verkkoympäristössä kuulluksi tuleminen ja kuunteleminen ovat tärkeitä asioita. Samaa mieltä ovat myös Isotalus ja Rajalahti (2017) kirjoittaessaan vuorovaikutuksesta johtajan työssä: viestintä sosiaalisessa mediassa vaatii valmiutta, eli kuuntelemista, vastaamista ja väittelemistä. Viestintään pitää reagoida ja osoittaa reagointi, jotta vuorovaikutuksessa oleville tulee läsnäolon tunne. Aira (2012, 26, 63) kertoo saman asian: läsnäolon kokemukseen vaikuttaa viestintävälineen tuttuus ja helppokäyttöisyys sekä tietoisuus toisen läsnäolosta, joka on jo osa läsnäolon kokemusta. Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän pedagogioiden osalta olisi siis hyvä valita tilanteeseen sopivia vuorovaikutteisia työkaluja ja tapoja.

4 TUTKIMUSONGELMA JA -KYSYMYKSET

Tässä tutkielmassa uusitaan vuonna 2006 kehitetty kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kyselytutkimus (Hyvärinen, Gerlander, Almonkari & Isotalus 2006; Gerlander, Hyvärinen, Almonkari & Isotalus 2009, 11), jonka Kaipomäki (2011, 36) toisti osana opinnäytetyötään. Tämä tutkielma edustaa kyselytutkimuksen osalta uusintatutkimusta. Uusintatutkimuksessa (*replication study*) rakennetaan uutta dataa, joka on saatu ja analysoitu samalla tavalla kuin alkuperäisessä tutkimuksessa. Uusintatutkimuksen tarkoituksena on yrittää maksimoida laadullisen ja määrällisen tutkimuksen samankaltaisuus. Datan verifioinnin avulla selvennetään samalla alkuperäisten havaintojen paikkaansa pitävyyttä. (Ben-Nun 2008, 952–953.) Uusintatutkimuksen metodin mukaisesti tässä opinnäytteessä on seurattu alkuperäisten tutkijoiden (Hyvärinen ym. 2006) tutkimustapaa, jota kehitettiin opinnäytetyön osana. Vuoteen 2011 mennessä lähes saman sisältöinen kyselytutkimus on tehty neljä kertaa.

Alkuperäinen Hyvärisen tutkimustiimin (2006) raportti ilmentää kieli- ja viestintäopinnoissa opetettavan puheviestinnän silloista tilaa. Tieto opetuksen nykytilasta on avainasemassa puheviestinnän opetuksen kehittämistyössä (Almonkari & Isotalus 2009, 7). Puheviestinnän opetuksen kehittämistyössä tutkimus ja tutkimusten soveltaminen antavat sovellettavaa tietoa opettajan omaan työhön (Valo 2000, 3). Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän tutkimusten avulla on tehty myös ehdotuksia opintojakson kehittämiseksi (Lehtonen ym. 1981, 2).

Tutkimusongelman laajuudella halutaan pohtia suomalaisten yliopistojen kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän opetuksen nykytilannetta, johon kyselyyn vastanneet opettajat ottavat kantaa omalla tietotaidollaan. Tutkimusongelmassa tuodaan ilmi opettajien kokemukset kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetuksen haasteista. Tutkimusongelman kolmantena tarkastelun kohteena on edellisten tutkimusten ja julkaisujen (Almonkari & Isotalus 2009; Hyvärinen ym. 2006) sekä opinnäytetyön (Kaipomäki 2011) tulosten vertaaminen nykytilanteeseen ja näin ollen pedagogisten muutosten tutkiminen. Näillä perusteilla tutkimusongelmakseni tulee:

Millainen on yliopisto-opetuksen kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän nykytilanne sekä millaisia muutoksia siinä on tapahtunut?

Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetuksen tarkastelussa opettajien professionaalisuuden kehittymisen tarkastelu on aiheellista. Verrattaessa Hyvärinen ym. (2006, 7) ja Kaipomäen (2011, 45) tuloksia voidaan havaita, että opettajien professionaalisuudessa on tapahtunut muutoksia. Opettajien professionaalisuutta tarkastellaan myös puheviestinnän opettamisen pätevyyden ja työkokemuksen osalta. Tässä tutkielmassa tarkasteluun otetaan lisäksi kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opettajien pedagoginen koulutus. Opetus- ja koulutusministeriö (OKM 2016) toteaa, että opettajien pedagogiset taidot ovat keskeisimpiä opetuksen laatuun vaikuttavia tekijöitä. Morreale tutkimusryhmineen (2016, 345–234) toteaa, että suurimmat ongelmat yhdysvaltalaisessa viestinnän peruskurssissa ovat opettajien pätevyyteen, opettajien arviointiin ja koulutukseen liittyvät tekijät. Tässä opinnäytteessä ensimmäinen tutkimuskysymys on:

K1: Miten kieli- ja viestintäopetuksen puheviestinnän opettajien professionaalisuus on kehittynyt?

Toisella tutkimuskysymyksellä selvitetään kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetuksen sisältöjen nykytilannetta ja kurssien sisältöjä. Hyvärinen ym. (2006, 35) toteavat, että puheviestinnän opetus on toteutukseltaan vaihtelevaa, jolloin sisältöjen laajuudet ovat epäyhtenäiset. Kaipomäki (2011, 87) tuli samaan johtopäätökseen opinnäytteessään. Opetusministeriön (2004) linjaus yliopistotutkintojen viestintä- ja kielitaidoista ei määrittele erillisiä sisältöjä kandidaatin tai maisterin tutkintojen kieli- ja viestintäkurseille. Sisällöissä voi siis olla yliopistokohtaisia eroavaisuuksia. Hyvärinen ym. (2006, 35) toteavat, että opiskelijat voivat olla myös epätasa-arvoisessa asemassa opetuksen sisältöjen suhteen. Toisen tutkimuskysymyksen avulla saadaan yksityiskohtaista tietoa kurssien sisällöistä, joten toinen tutkimuskysymys on:

K2: Millaisista sisällöistä kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetus ja kurssit koostuvat?

Opettajien professionaalisuuden peilaaminen ja sisältöjen selvittämisen jälkeen tarkastellaan puheviestinnän opetuksen erilaisia menetelmiä. Hyvärinen ym. (2006, 36) toteavat, että puheviestinnän opetus on oppijakeskeistä, yhteistoiminnallista ja kokemuksellista ja että opetuksessa on monipuoliset opetusmenetelmät. Morreale ym. (2017, 418) kirjoittavat, että viestinnän kurssin opetussisältöjen monimutkaisuus tarkoittaa opetusmenetelmien kehittämistä, jotta viestinnälle luodaan oppinaineena pysyvyyttä. Opetusmenetelmien tarkastelun avulla saadaan lisätietoa, ovatko kymmenen

vuoden aikana kieli- ja viestintäopetuksen puheviestinnän opetusmenetelmät kehittyneet esimerkiksi verkko-opetuksen, integroinnin ja pedagogioiden myötä. Puheviestinnän konstruktivistinen oppimiskäsitys (Isotalus 2000, 189) ja viestintätilanteiden moninaistuminen (Gerlander & Takala 2000, 168–172) luovat omat vaatimuksensa opetusmenetelmille. Kolmanneksi tutkimuskysymykseksi olen valinnut:

K3: Millaisia opetusmenetelmiä ja suoritustapoja käytetään kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetuksessa ja kursseilla?

Neljäs tutkimuskysymys koskee kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssin tavoitteita ja niiden toteutumista. Opetusministeriön (2009) tavoitteet kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnälle ovat kandidaatin tasolla ”riittävät” ja maisterin tasolla ”hyvät” taidot. Almonkari ja Isotalus (2009) julkaisi spesifimmät tavoitteet, joiden avulla tavoitteiden toteutumista tarkastellaan. Kaipomäen opinnäytetyössä (2011, 88) päätelmänä on, että puheviestinnän opetuksen sisällöt painottuvat vuoden 2009 tehtyihin tarkempiin tavoitteisiin. Neljännessä tutkimuskysymyksessä kysytään:

K4: Millaisia tavoitteita kieli- ja viestintäopetuksen puheviestinnän opetuksella ja kurssilla on ja miten ne toteutuvat?

Viidennessä tutkimuskysymyksessä yhdistyy suomalaisen kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetuksen tutkimuksien ja opinnäytteiden tulokset. Yhdysvalloissa viestinnän peruskurssin tutkimuksissa (Morreale ym. 2016, 352–354) haasteet ilmenevät vuorovaikutuksen opettamisessa. Hyvärinen ym. (2006) mukaan puheviestinnän opetuksen haasteiden kautta voidaan peilata opetuksen tilaa. Haasteissa käsitellään suomalaisten yliopistojen kieli- ja viestintäopetuksen muuttumista, opettajien tuen saamista ja puheviestinnän pääaineen nimenmuutosta viestinnäksi. Puheviestinnän opetuksen tutkimuskirjallisuuteen liittyy olennaisesti puheviestinnän haasteiden ja nykytiedon päivittäminen (Valo 1995). Täten viides tutkimuskysymykseni on:

K5: Millaisia haasteita ja muutoksia kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetuksessa on?

5 METODI

Opinnäytetyön metodi edustaa uusintatutkimusta (*replication study*). Uusintatutkimuksen mukaisesti kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opettajat vastaavat kyselytutkimuksen verkkolomakkeeseen. Aineisto käsitellään samoilla työkaluilla ja metodeilla, kuin edeltävien tutkimusten (Hyvärinen ym. 2006; Gerlander ym. 2009) ja tutkielman (Kaipomäki 2011) aineisto on tutkittu.

5.1 Uusintatutkimus

Tämän pro gradu -tutkielman päämetodina on uusintatutkimus. Tutkielman perusjoukkoa edustavat kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kursseja opettavat opettajat suomalaisissa yliopistoissa, eli tutkimuksen mahdollistaa tämä määritelty joukko (Holopainen & Pulkkinen 2012, 15, 29). Aktiivisia kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opettajia on Suomessa noin seitsemänkymmentä henkilöä. Aktiivisuudella tarkoitetaan henkilöitä, joilla on opetusvastuu, eikä henkilö ole opinto-, perhe- tai muulla vapaalla. Tosin kyselyyn pystyi vastaamaan, vaikkei ollut aktiivisesti opetustyössä kyselyyn vastaamisen hetkellä. Uusintatutkimukseen liittyy olennaisesti tutkimuksen (tässä tapauksessa kyselyn) toistaminen, joten toiminnan pitää olla systemaattista (Frey ym. 2000, 13). Tämä opinnäytetyö seuraa edellisten samankaltaisten kyselyiden tekemisen prosesseja niin hyvin kun ne on dokumentoitu. Prosessit pyritään tuomaan läpinäkyvämmäksi tässä tutkielmassa, jotta seuraava uusintatutkimus onnistuu tarkemmin.

Opinnäytetyöni edustaa pääosin kvantitatiivista tutkimusta, jossa pyritään kuvailemaan tilastollisia ilmiöitä. Tutkimusaineisto ei tässä työssä ole valtavan suuri, mutta kvantitatiivinen tutkimustapa sopii suuriin aineistoihin ja ilmiöihin, joita kuvataan numeerisesti. Kyselylomake on pääosin retrospektiivinen, eli vastaaja kertoo kokemuksistaan vastauspäivään asti. Muutamissa kysymyksissä on prospektiivisiä vaihtoehtoja, joiden avulla vastaaja pohtii tulevaa. (ks. Holopainen & Pulkkinen 2012, 21.) Frey ym. (2000, 83–84) toteavat, että kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset tutkimussuuntaukset täydentävät toisiaan. Tässä opinnäytetyössä määrällisten ja laadullisten sekä suljettujen ja avoimien kysymysten vastaukset analysoidaan niin, että ne täydentävät toisiaan.

Tämän tutkielman luonteeseen kuuluu, että edellisistä tutkimusta saatua tietoa käytetään pohjana omalle työlle. Kuten Ben-Nun (2008, 952–953) kertoo, datan rakentaminen vanhan datan päälle tapahtuu analysoimalla dataa samalla tavalla kuin alkuperäisessä tutkimuksessa. Tutkimuksen uusimista varten edellisten tutkimusten otannat ja dokumentoinnit tulee tuntea hyvin. Uusintatutkimuksen tavoitteista voidaan eritellä kolme eri tyyliä, jotka ovat täsmällinen, osittainen tai käsitteellinen. Osittainen uusiminen on yleisin tutkimuksen teon tyyleistä, koska siinä testataan edellistä kyselyä ja päivitetään sitä. Pääosa kyselylomakkeen kysymyksistä ja vaihtoehtoista edustaa täsmällistä uusimista, mutta kysymyslomakkeen päivityksen vuoksi kokonaisuus vastaa osittaista uusimista. Opinnäytetyössäni on kysymysten päivittämisen lisäksi osittain eri vastaajia kuin edellisten kyselyiden aikaan ja kyselyn tekijä on myös eri, joten tutkielmani myös sillä tavalla edustaa osittaista uusimista. (Frey ym. 2000, 135–136.)

Uusintatutkimus lisää saatavissa olevan tiedon määrä kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetuksen kokemuksista. Tiedon määrän lisääntymisen myötä edellisten tutkimusten reliabiliteetti vahvistuu (Järvinen & Järvinen 2000, 172; Holopainen & Pulkkinen 2012, 17). Reliabiliteetti tarkoittaa uusintatutkimuksessa sitä, että edelliset tutkimukset ovat tapahtuneet hyvän tieteen tekemisen tavan mukaisesti, jolloin ne ovat ristiriidattomia (Frey ym. 2000, 111).

Tutkielman metodiin kuuluu siis kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen mahdollisimman tarkka uusiminen. Uusintatutkimuksessa olemassa olevan datan verifiointi on tärkeää, koska sen avulla pystyy arvioimaan alkuperäisten havaintojen paikkaansa pitävyyttä. Verifiointin avulla pystytään paljastamaan uusia ja mielenkiintoisia tuloksia. (Ben-Nun 2008, 952–953.) Tämän tutkielman osalta datan verifiointilla on suuri merkitys; se antaa perspektiiviä kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssin opettajien näkemyksiin heidän opettamastaan kurssista. Ilman pitkäaikaista tarkastelua datan keruukerroilla ei ole kuin hetkellinen merkitys.

5.2 Kyselytutkimus

Kyselytutkimuksen tyyliksi valikoitui survey-kysely, joka edustaa suunnitelmallista kyselytutkimusta. Se perustuu tutkimusaineiston keräämiseen valmiiksi konstruoit-

dulla lomakkeella. (Holopainen & Pulkkinen 2012, 21; Frey ym. 2000, 209, 213.) Survey-kysely on itseraportoiva, eli vastaajat itse kertovat oman kokemuksensa. (Frey ym. 2000, 209). Myös Järvinen ja Järvinen (2000, 115) toistavat itseraportoitavuuden hyvän puolen, mutta lisäävät huonoksi puoleksi, että jos tutkija ei ole paikalla, hän ei voi varmistaa, onko vastaaja ymmärtänyt kysymyksen oikein. Survey-kysely toteutetaan nettipohjaisena, kuten Hyvärinen tutkimustiimeineen (2006, 11) ja Kaipomäki (2011, 42) opinnäytetyössään ovat sen tehneet.

Tutkielmani edustaa survey-kyselyiden sisällä niin sanottua tapaussurveyä (*case survey*), jossa tarkastellaan yhtä tai useita tapauksia mahdollisesti usealla tyylillä. Järvinen ja Järvinen (2000, 62, 78) kritisoivat tapaussurveyyn käyttämistä, koska heidän mukaansa on melkein mahdotonta löytää samaa yhdistelmää henkilöitä, yhteisöjä ja sosiaalisia rakenteita, joita tarkastellaan samanlaisella laitteistolla ja ohjelmistolla sekä analysointitavalla. Olen itse samaa mieltä Freyn ym. (2000, 135, 201) kanssa, heidän mukaansa uusiminen on mahdollista, koska poikkeuksena ovat nimenomaan tutkimuksen eri osallistujat. Tutkielman tiedonhankintatapa nojaa edellisten kyselyiden luomaan perinteeseen, jossa uusintaan liittyy tiettyjen osa-alueiden muuttuminen, joten yllä mainittu kritiikki ei ole validi. Kyselyssäni on organisaatioiden palautteen survey-kyselyn (*organizational feedback surveys*) piirteitä, jossa jonkin yhteisön jäsenet vastaavat kysymyksiin nykyhetken mahdollisuuksista ja organisaation ongelmista. Kyselyyn vastaavat opettajat pohtivat vastauksissaan muun muassa organisaatioonsa liittyviä haasteita, tuen saamista, ongelmia ja onnistumisia.

5.3 Aineiston analyysi

Tutkielmani metodiin kuuluu tärkeänä osana tilastollisen analyysin uusinta. Tässä opinnäytteessä dokumentoidaan muuttujat, koodaus ja avointen kysymysten kategorisointi (Ben-Nun 2008, 952–953). Alla on uusintatutkimuksen periaatteiden mukaiset kuvailut edellisten kyselyiden analyysimenetelmistä. Lainauksista voi havaita, että Gerlanderin työryhmä (2009, 11) ei erittele analyysityökaluja tarkasti, mutta Kaipomäki (2011, 44) kertoo tarkemmin analysointitavoistaan:

Kysely koostui monivalintakysymyksistä, joissa oli valittavana joko yksi tai useampi vaihtoehto, sekä avoimista kysymyksistä. Monivalintakysymysten vastaukset analysoitiin kuvailevilla tilastomenetelmillä ja avoimet kysymykset laadullisella sisällönanalyysimenetelmällä. (Gerlander ym. 2009, 11.)

Tutkielman aineiston analyysissa käytettiin kolmea eri analyysi tapaa... [!] Ensijainen analyysimenetelmä oli määrällinen analyysi. Tutkielman analyysissa mainintojen useus ja prosentuaaliset osuudet muodostivat analyysin keskeisimmän aineksen. Tavoitteiden toteutumista kartoittavien osioiden analyysiin käytettiin ilmiötä kuvailevia tilastomenetelmiä, kuten keskiarvoja, moodeja, keskihajontaa ja Mann-Whitneyn U-testiä. Kuvailevat tilastoanalyysit tehtiin SPSS-ohjelmalla... Tutkielman toisena analyysitapana käytettiin laadullista analyysiä. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa analyysissa pyritään luokittelemaan aineistossa toistuvia teemoja ja ryhmittelemään kokonaisuuksiksi. [!] ...analyysin kolmannen osion muodosti vertaileva tutkimus. Varsinaisen tuloksen jälkeen omassa luvussaan (luku 6.7.) verrattiin vuoden 2006 tutkimustuloksia tämän tutkielman tuloksiin. (Kaipomäki 2011, 44.)

Tämän opinnäytteen osalta analysointitavat pysyvät samana niiden kysymysten kohdalla, joiden sisältöä ei muutettu. Kysymykset, jotka luotiin tätä tutkielmaan varten, imitoivat samantyylisten kysymysten analysointitapaa. Uusien kysymyksien tuloksia ei luonnollisesti voi verrata edellisten tutkimusten tuloksiin. Tutkielman kyselylomake päivitettiin Kaipomäen (2011) opinnäytetyön tuloksien ja kyselyn sekä yhdysvaltalaisen viestinnän peruskurssin tutkimuskyselyiden avulla: *the basic communication course at two- and four-year U.S. colleges and universities: study VII – the 40th anniversary* (Morreale ym. 2010) ja *Study IX of the basic communication course at two- and four-year U.S. colleges and universities: a re-examination of our discipline's "front porch"* (Morreale ym. 2016).

Tutkielman pääanalysointitavat ovat keskiarvojen ja mediaanien ja moodien laskeminen, keskihajonnan selvittäminen sekä Mann-Whitney U-testauksen tekeminen. Kaikissa tilastollisissa testeissä käytettiin arvoja: tilastollisesti suuntaa-antava tulos $p < 0,1$ ja tilastollisesti melkein merkitsevä tulos $p < 0,05$. Analysointi tehdään SPSS-ohjelman avulla. Avoimien vastauskenttien kysymyksiin käytetään laadullista analyysiä. Kysymyslomakkeen analysoinnin jälkeen siihen kohdistuu vertaileva tutkimus, jonka osallisina ovat alkuperäiset kyselyjen tulokset ja tämän tutkielman kyselyn. Mann-Whitney U-testi valittiin, koska se on ei-parametrinen testi ja otanta on matala ($N=34$) sekä vastausten normaalijakautuneisuudesta ei voida mennä takuuseen. Testaus kertoo tarkkaan, onko ryhmien mediaanien välillä tilastollisesti merkitsevää eroa. Opetuksen ja kurssien tavoitteiden toteutumista tarkastellaan Likert-asteikon avulla. Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opettajat arvioivat kutakin LAAPU-työryhmän (Almonkari & Isotalus 2009, 166–169) luomaa tavoitetta ja opiskelijoiden osaamisen toteutumista. Opettajien tekemä arviointi opiskelijoiden tavoitteista oli asteikolla toteutuu huonosti (arvo 1), toteutuu melko huonosti (arvo 2), ei toteudu hyvin eikä huonosti (arvo 3), toteutuu melko hyvin (arvo 4) ja toteutuu hyvin (arvo 5).

Suunnitellessani kysymyslomaketta vastausvaihtoehtoineen määrittelin samalla, milaista analysointia niissä käytetään. Avoimiin vastauksiin tulee aina kysymyksen ohjaama konteksti. (Ks. Järvinen & Järvinen 2000, 156–158.) Avointen kysymysten ja tarkentavien kysymysten avoimet vastaukset teemoitetaan ja ryhmitellään. Teemoittelu ja ryhmittely seuraa soveltuvien osin Hyvärisen tutkimustiimin (2006) ja Kaipomäen (2011) opinnäytetyössä tekemää teemoittelua ja ryhmittelyä.

Vertailevassa tutkimuksessa kohteena ovat joukot tai yksilöt, joita tutkitaan määrättyinä aikoina. Tutkielmassani käytetään selittävää monen metodin tutkimuksen tyyliä (*explanatory mixed-method research design*), tässä tyyliä yhdistyvät laadullinen ja määrällinen tutkimus, joiden avulla saatuja tuloksia verrataan. (Kalaian 2008, 728–731.) Työssäni verrataan ensin sisäisesti laadullisten ja määrällisten kysymysten tuloksia, jonka jälkeen saatuja tuloksia verrataan kahden eri kyselyn tuloksiin. Tässä, kuten edellisissäkin uusintoissa, käytetään kuvailevia tilastotieteellisiä menetelmiä. Kuvailevassa tilastotieteessä ilmiöstä kerätyt tiedot esitetään tiivistetysti taulukoina, kuvioina ja tunnuslukuina.

Opetuksen tavoitteiden toteutumisen vertaaminen tehdään Kaipomäen (2011, 70–80) tutkielman tulosten kanssa niin, että opettajien tekemässä tavoitteiden arvioinnissa numeroarvo yksi vastasi hyvin toteutunutta tavoitetta, kaksi melko hyvin toteutunutta, kolme ei hyvin eikä huonosti toteutunutta tavoitetta, neljä melko huonosti toteutunutta tavoitetta ja viisi huonosti toteutunutta tavoitetta. Tämä siis tarkoittaa sitä, että keskiarvojen vertailussa Kaipomäen tulokset on konvertoitu vastaamaan tämän tutkielman Likert-asteikon arvoja (1= toteutuu huonosti, 2=toteutuu melko huonosti, 3= ei toteudu hyvin eikä huonosti, 4= toteutuu melko hyvin ja 5= toteutuu hyvin). Konvertoinnilla tarkoitetaan, että esimerkiksi Kaipomäen Likert-asteikon arvioinneissa keskiarvo 1,8 vastaisi tässä työssä lukua 4,2. Tarkastelua tehdään myös tavoitteiden keskiarvojen, keskihajontojen, p-arvojen vertailujen avulla. Tuloksia testataan myös Mann-Whitney U -testin avulla, jolla voidaan mitata kahden riippumaton ryhmän yhtäläisyyttä ja eroa. Jos testin tulos on lähellä 0-arvoa, ovat vastaajaryhmät olleet silloin samaa mieltä. Tuloksen ollessa lähellä 1-arvoa ovat vastaajaryhmät olleet silloin kaukana toisistaan, eli ryhmät ovat eri mieltä.

5.4 Tutkimuksen toteutus

Kieli- ja viestintäopintojen puheviestintää käsittelevä kyselyyn oli mahdollista vastata kuukauden ajan syksyllä 2019. Kysely tehtiin Tampereen korkeakoulusäätiön lisenssillä olevaan E-lomake-ohjelmaan. E-lomake ei tukenut kaikkien kysymysten kohdalla samanlaista teknistä vastaamisen tapaa kuin vuonna 2011 julkaistu kysely (vrt. Kaipomäki 2011). Vaikka kysymykset eivät tukeneet teknisesti samanlaista vastaamistapaa, tästä huolimatta kysymysten sisällöt ja mahdolliset vastausvaihtoehdot ovat uusintatutkimuksen mukaisia.

Kysymyslomakkeelle tehtiin neljä muokkauskertaa, osan tein yksin, osa toisten opiskelijoiden kanssa yhteistyössä ja osassa auttoi ohjaava professori. Opinnäytetyöni seuraa Kaipomäen (2011) päivittämää kyselyä. Hänen tekemänsä survey-kysely piti sisällään 38 eri määrällistä kysymystä. Avoimia kysymyksiä oli kolme. Neljään strukturoituun kysymykseen liittyi myös laadullinen ulottuvuus. Tässä opinnäytetyössä kysymysten määrä on 62, jossa laadullisia vastausvaihtoehtoja oli kuudentoista kysymyksen kohdalla. Kysymyssarjassa on yhteensä 464 elementtiä (kysymystä, vastaustausvaihtoehtoja tai avoimia kenttiä), joista muokattiin 63 kappaletta. Muutoksia tehtiin 14,5% kaikista kysymyslomakkeen kohdista. Kysymyssarjojen muutokset näkee vertailemalla Kaipomäen (ks. 2011) tutkielman liitteitä tämän tutkimuksen liitteenä olevaan kysymyssarjaan (ks. liite 2).

Kyselyä varten lähestyttiin suomalaisten yliopistojen ja yhden ammattikorkeakoulun kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opettajia. Opettajien sähköpostitiedot etsittiin korkeakoulujen internetsivujen avulla. Muutamilla yliopistoilla oli koonti puheviestinnän opettajien yhteystiedoista, ne toimivat varmana tietolähteenä, ketkä opettavat tällä hetkellä kyseistä alaa. Toissijaisena etsintänä suoritin kaikkien yliopistojen opintovalintasivuille (kuten Weboodi) haun, jossa hakusanoina olivat: puheviestintä, viestintä, vuorovaikutus, talkommunikation, kommunikation, interaktion ja framställning. Tarkastelin kurssien sisältöjä ja lähestyin niitä opettajia, joiden kurssisisällöt olivat puheviestinnällisiä. Yhteystietoja kertyi yhteensä noin 80 kappaletta, joista aktiivisia puheviestinnän opettajia oli 68 kappaletta. Erilaisilla vapailla oli noin kymmenen opettajaa, mutta hekin saivat halutessaan vastata kyselyyn. Vastaamiseen motivoitiin saatekirjeen, muistutusviestin ja mainoksen avulla. Vastaamiseen motivoitiin myös tarjoamalla mahdollisuutta saada risteilyetukortti.

Uusintatutkimuksen periaatteeseen kuuluu, että tutkimuksen tekotapa kuvaillaan mahdollisimman tarkkaan. Kyselyn ajankohtaisuutta mainostettiin Prologi ry:n nettisivuilla proBlogissa. Yhteydenottopyyntöjä tuli yksi kappale. Kyselyn pitkän vastaamisajan vuoksi vastaamismuistutuksia lähetettiin yhteensä kolme kappaletta. Muistutusviestin ajankohta oli maanantaiaamuisin kello 8.30. E-lomake ei tukenut erillistä muistutusviestin lähettämistä niille, jotka eivät vielä olleet vastanneet. Muistutusviesti lähetettiin täten kaikille. Muutama opettaja koki, että muistutusviestien määrä oli liikaa, mutta muistutusviestit lähetettiin sillä muodolla ja määrällä, joka suunniteltiin seminaarin aikana. Vastauksia kyselyyn tuli 34 kappaletta, joten vastausprosentiksi muodostui 48,5%. Tutkittaville henkilöille annettiin satunnaisnumero, jonka mukaan vastauksia käsiteltiin. Näin ollen Vastaaja 1 ei ole välttämättä ensimmäinen henkilö, joka vastasi kyselyyn.

Vastauksia tuli Aalto-yliopistolta, Helsingin yliopistolta, Itä-Suomen yliopistolta, Jyväskylän yliopistolta, Lapin yliopistolta, Oulun yliopistolta, Taideyliopistolta, Tampereen yliopistolta, Turun yliopistolta, Vaasan yliopistolta, Åbo Akademiilta ja Lappeenrannan-Lahden teknillisen yliopiston kieli- ja viestintäopetuksen järjestävältä Saimia ammattikorkeakoululta¹. Enimmillään vastaajia oli kuusi kappaletta yhdestä yliopistosta ja vähimmillään yksi. Kyselyyn ei osallistunut ketään Svenska Handelshögskolanilta eikä kyselyä ei lähetetty Maanpuolustuskorkeakoululle, koska koulun opinto sihteeri ei vastannut kontaktihenkilöpyyntöön. Kyselyyn osallistui myös ruotsia äidinkielenään puhuvia ja ruotsiksi kieli- ja viestintäopintojen puheviestintää opettavia opettajia.

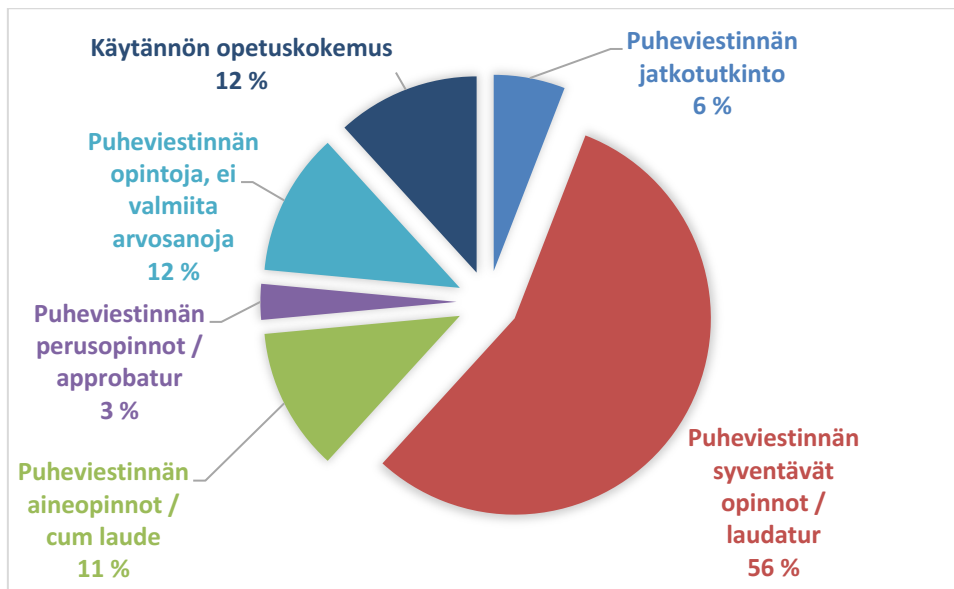
¹ Korkeakoulu-uudistus mahdollistaa, että yliopistot voivat omistaa ammattikorkeakouluja (Wennberg ym. 2018, 9).

6 KYSELYN TULOKSET

6.1 Puheviestinnän opettajien professionaalisuus

Puheviestinnän opettajien professionaalisuutta kuvataan työsuhteen, koulutustaustan, työkokemuksen ja pedagogisten opintojen avulla. Vastauksien mukaan (n= 34) vakituksessa työsuhteessa on 24 vastaajaa ja määräaikaaisessa työsuhteessa kuusi vastaajaa. Sivutoimisia opettajia on kolme ja yksi vastaaja on päätoiminen tuntiopettaja. (Ks. liite 1: kuvio 1.)

Vastaajien korkeakoulututkintojen sisällöt ovat pääosin puheviestintää, äidinkieltä ja humanistisia tieteitä koskevia. Vastaajista kaksi ilmoittaa tehneensä puheviestinnästä jatkotutkinnon ja 19 ilmoittaa suorittaneensa puheviestinnän syventävät laudatur-tasoiset opinnot. Näitä 19 henkilöä käsitellään tässä opinnäytetyössä pätevinä puheviestinnän opettajina. Vastaajista 13 ilmoittaa tehneensä puheviestinnän aineopinnot, perusopinnot tai on tehnyt puheviestinnän opintoja ilman valmiita arvosanoja. Neljällä opettajalla on käytännön opetuskokemusta puheviestinnästä. Opettajat, joilla ei ole puheviestinnän syventäviä tai jatko-opintoja, käsitellään tässä opinnäytetyössä epäpätevinä. Epäpätevyydellä ei tarkoiteta osaamattomuutta, vaan kyseessä on puheviestinnän koulutuksen laajuuteen liittyvä ryhmittely. Kaikilla vastaajilla on jonkinasteinen korkeakoulututkinto. Alempi korkeakoulututkinto on yhdellä vastaajalla, ylempi korkeakoulututkinto on 29 vastaajalla ja tohtorin tutkinto on neljällä vastaajalla. (ks. liite 1: kuvio 2). Kahdella vastaajalla on kahden eri koulutusalan maisterin tutkinto ja kahdella vastaajalla on tohtorin tutkinto muusta kuin puheviestinnästä.



Kuvio 3: Vastaajien puheviestinnän koulutustausta.

Organisaatiotasolla opettajien pätevyyden vaatimuksena on puheviestinnän tutkinto 19 vastaajan osalta. Vastauksissa joko tarkennetaan, että vaatimuksena on puheviestinnän tutkinto, viestinnän maisterin tutkinto tai määrittelyä ei ole. Tulosten perusteella voidaan todeta, että puheviestinnän opettajilla on tarvittavat tai korkeammat tutkinnot kuin mitä organisaatioissa vaaditaan. Puheviestintää yli 20 vuotta opettaneita on viisi vastaajaa, 14 puolestaan on opettanut puheviestintää 11–20 vuotta. Yli 11 vuotta opettaneet vastaajat määritellään tässä opinnäytetyössä opettajiksi, joilla on pitkä työkokemus. Lyhyen työkokemuksen opettajia ovat kuudesta kymmeneen vuoteen puheviestintää opettaneet vastaajat, joita on kahdeksan opettajaa, ja viisi vuotta tai alle viisi vuotta puheviestintää opettaneita, joita on seitsemän opettajaa.

Vastaajista 19 henkilön työnantajaorganisaatio vaatii puheviestinnän opettajilta pedagogisen koulutuksen. Yhdeksällä vastaajalla on opettajan pedagogiset opinnot, kolmella vastaajalla on yliopisto- tai aikuispedagogiset opinnot ja kahdella vastaajalla on kasvatustieteen opinnot. Neljä opettajaa on epävarmoja siitä, millainen pedagoginen tutkintovaatimus heidän organisaatiollaan on. (ks. liite 1: kuvio 4). Opettajien toteutuneet pedagogiset koulutukset jakautuvat aineenopettajapätevyyden tehneiden (n=13), yliopisto- tai aikuispedagogiset opinnot tehneiden (n=11), kasvatustieteiden opinnot käyneiden (n=4), muutamia kursseja pedagogisista opinnoista tai yliopistopedagogisista suorittaneiden ja niiden kesken, joilla ei ole pedagogisia opintoja (n=4).

Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetuksen kehittämisen vastuu jakautuu organisaatiossa tasaisesti ja vastuu ei ole enää pelkästään opettajalla. Kehittämisestä ovat

vastuussa pääosin opetuksesta vastaavat opettajat ($f=16$, $f\text{-total}$ 38), jonka jälkeen opetuksen kehittämisestä vastaa Kielikeskus tai vastaava organisaatio ($f=13$). Tarkennukset käsittelivät vastuun jakautumista osa-alueittain, kuten että kielikeskus vastaa ja vastuuopettaja tai monialaiset tiimit kehittävät sitä.

6.2 Puheviestinnän opetuksen ja kurssien sisällöt

Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opettavien kurssien määrä vaihtelee paljon. Vastaajat opettavat keskiarvoltaan 12 kurssia vuodessa. Kysyttäessä, kuinka montaa eri koulutusala kiel- ja viestintäopetuksen puheviestinnän opettaja opettaa, mainintoja tuli 173 kappaletta. Eniten opetetaan kauppatieteellisen alan opiskelijoita ($f=22$), toiseksi eniten opetetaan kasvatustieteellisen alan opiskelijoita ($f=19$), kolmanneksi eniten opetetaan humanististen ja yhteiskuntatieteiden alojen opiskelijoita (molemmat $f=18$). Loput koulutusalat yleisyysjärjestyksessä liitteessä (ks. liite 1: taulukko 2). Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opettajista yksi kolmasosa opettaa alle viittä tai viittä eri koulutusala ja kaksikolmasosa opettajista opettaa kuutta tai yli kuutta eri koulutusala.

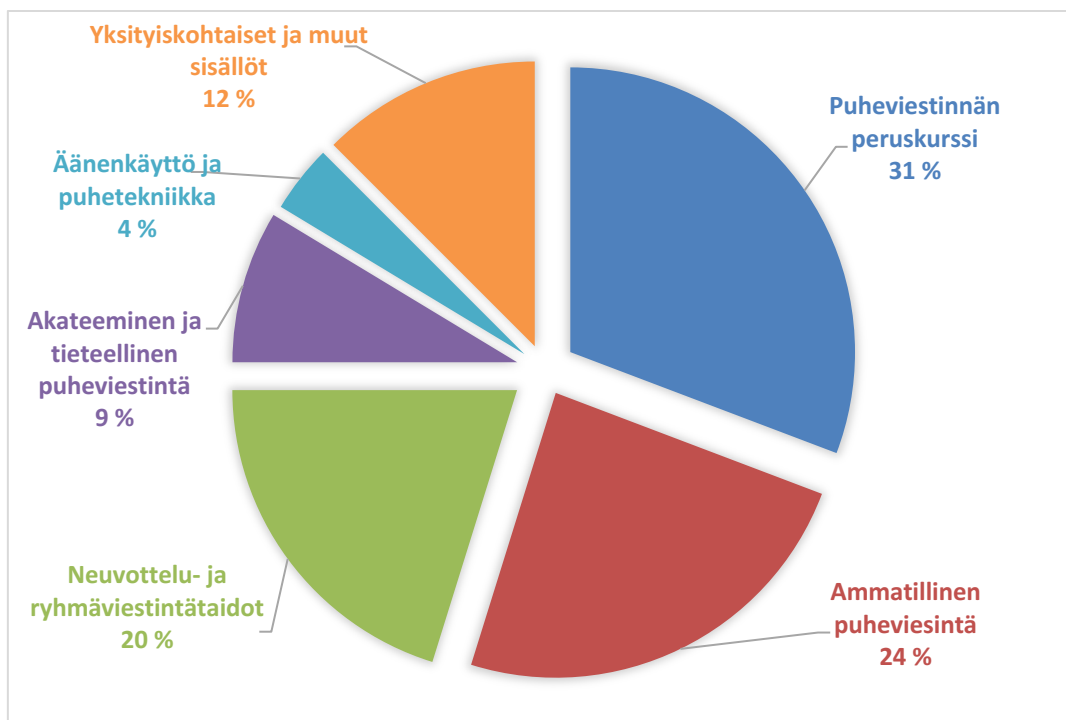
Kaksi kolmasosa opettajista kertoo, että opiskelijaryhmät ovat heterogeenisiä. Opiskelijaryhmien kokoon liittyvään kysymykseen tuli 81 mainintaa. Useimmin mainitut ryhmät ovat: 10–15 opiskelijan ryhmät ($f=17$), 16–21 opiskelijan ryhmät ($f=26$), 22–27 opiskelijan ryhmät ($f=21$). Loput ryhmäkoot saivat yhteensä 17 mainintaa.

Yleisimmin puheviestinnän kurssi on laajuudeltaan kaksi opintopistettä ($f=28$, $f\text{-total}$ 70), toiseksi yleisin puheviestinnän opetuslaajuus on kolme opintopistettä ($f=21$) ja kolmanneksi yleisin opintopistemäärä on yksi ($f=10$). Neljänneksi yleisin opintopistemäärä on viisi opintopistettä ($f=8$) ja vähiten puheviestinnässä opetetaan neljän opintopisteen kurssikokonaisuutta ($f=3$).

Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetuksen ja kurssien sisällöiksi annettiin yhteensä 353 mainintaa. Yleisimmäksi kurssiksi tai opetussisällöksi kerrottiin neuvottelutaito ($f=19$), toiseksi eniten mainintoja annettiin akateemisille puheviestinnälle, esiintymis- ja vuorovaikutustaidoille sekä esiintymisvarmuuden kehittämiselle (kullakin $f=16$). Kolmanneksi yleisimmät kurssi- tai opetussisällöt ovat ammatillinen puheviestintä, asiantuntijan viestintätaidot ja ryhmäviestintä (kullakin $f=15$). Neljänneksi

yleisimmät ovat puheviestinnän perusteet ja työelämän viestintätaidot (molemmilla $f=14$). Koko listaus on nähtävissä jaoteltuna yleisimmän opetussisällön mukaan (ks. liite 1 taulukko 3).

Opetuksen ja kurssien sisällöt on alla olevassa kuviossa (ks. kuvio 5) jaoteltu samankaltaisuuksien mukaan. Luokittelu on yleistävä ja monessa vaihtoehdossa kurssi ja opintosisältö kuuluvat samanaikaisesti useampaan luokkaan. Luokittelu perustuu uusintatutkimuksen perusteiden mukaisesti Kaipomäen (2011) tekemään luokitteluun. Opetettavista kursseista ja sisällöistä kolmasosa ($f=114$) koostuu puheviestinnän peruskurssin sisällöistä, joita ovat esimerkiksi puheviestinnän perusteet, argumentointi ja havainnollistaminen sekä viestijäkuva. Toiseksi yleisin luokka on ammatillinen viestintä ($f=85$), johon kuuluvat esimerkiksi työelämän viestintätaidot ja moniammatilliset viestintätaidot. Kolmanneksi yleisin kurssisisältö on neuvottelu- ja ryhmäviestintätaidot ($f=73$), joihin kuuluvat esimerkiksi neuvottelutaito, ryhmäviestintä ja kokoustaito. Neljänneksi yleisin kurssisisältö on akateeminen ja tieteellinen puheviestintä ($f=33$). Viimeisenä ryhmittelynä on yksityiskohtaiset kurssisisällöt ja muut kurssit, jotka 61 maininnalla muodostavat kokonaisuudesta noin kymmenesosan.



Kuvio 5: Opetuksen ja kurssien sisällöt jaoteltuina

Opettajien mielestä neljä keskeisintä opetuksen ja osaamisen tavoitetta on puheviestintäosaamisen merkitys omassa asiantuntijuudessa, työelämässä tarvittava puheviestintäosaaminen ja jatkuva oppiminen, harjoittelemineen sekä kehittäminen. Lisäksi mainittiin palautteen antaminen ja vastaanottaminen.

Puheviestinnän kurssien sisällöissä on painotuseroja yliopistoittain. Opintosisältöjen erilaisuus heijastuu kurssien sisältöjen painotuseroissa. Vastausten perusteella voidaan todeta, että puheviestinnän kursseilla opetetaan lähes niitä sisältöjä, mitä tulisi opettaa. Taulukossa 4 on jaottelu tämän hetken opetussisältöjen mukaan. Taulukkoa tarkastellessa havaitaan, että puheviestinnän opetuksessa pitäisi olla tärkeimpinä sisältöinä palautevuorovaikutus (12%), kuunteleminen (11%), esiintymisjännitys ja esiintymisvarmuus (9%) sekä puheviestintäosaaminen, viestintäosaaminen ja viestintäkompetenssi (9%). Vähiten tärkeimpinä opetusalueina ovat asiakasviestintä, terveysviestintä, monikulttuurinen viestintä ja organisaatioviestintä sekä opetuksen nykyisessä sisällössä että opetuksen toivottuna sisältönä. Kohdassa ”muu” tuodaan opetussisältöinä esille argumentointi ja perusteleminen, asiantuntijan vuorovaikutus, yhteistyö, johtaminen, oman osaamisen tunnistaminen ja tunnetaidot. Lähtökohtaisesti muut-kohdassa toivottiin listauksen olevan enemmän ilmiöihin painottuva kuin yksittäisiä erillisiä sisältöjä. Täydellisen luettavan listauksen opetuksen sisällöistä ja opettajien pohdinnoista, mitä tulisi opettaa, näkee alla olevasta taulukosta. (ks. taulukko 5.)

Taulukko 4: Puheviestinnän kurssien sisällöt, joita opetetaan ja joita tulisi opettaa (koko listaus liite 1: taulukko 4)

Puheviestinnän kurssien sisällöt, joita opetetaan ja joita tulisi opettaa	opetetaan	tulisi opettaa
Esiintyminen	6 %	4 %
Palautevuorovaikutus	6 %	12 %
Esiintymisjännitys, esiintymisvarmuus	5 %	9 %
Puheviestintäosaaminen, viestintäosaaminen, viestintäkompetenssi	5 %	9 %
Ryhmäviestintä	5 %	7 %
Kuunteleminen	5 %	11 %
Viestijäkuva	5 %	4 %
Kriittinen ajattelu	4 %	4 %
Neuvottelutaito	4 %	7 %
Ammatillinen puheviestintä	4 %	4 %
Moniammatillinen yhteistyö	4 %	3 %
Työyhteisöviestintä	4 %	0 %
Tieteellinen puheviestintä	3 %	1 %
Eettinen viestintä	3 %	4 %
Konfliktinratkaisu	3 %	3 %
Ongelmanratkaisu, ongelmanratkaisumenetelmät	3 %	2 %
Puheviestinnän oppiminen	3 %	2 %
Vuorovaikutteiset opetusmenetelmät	3 %	2 %
...
Yhteensä	100 %	100 %

6.3 Puheviestinnän opetuksen ja kurssin opetusmenetelmät, suoritustavat ja arviointi

Seuraavana tarkastellaan puheviestinnän eri opetusmenetelmiä. Mainintoja annettiin 316 kappaletta. Keskeisimmät opetusmenetelmät ovat palautteenanto ($f=31$), pienryhmätyöskentely ($f=27$) ja analysointitehtävä, havainnointitehtävä ($f=24$). Muut opetusmenetelmät saavat mainintoja 22 tai alle. Tästä voidaan päätellä, että puheviestinnän opettajat käyttävät useita erilaisia opetusmenetelmiä, joten puheviestinnän kurseja opetetaan usealla erilaisella pedagogisella lähestymistavalla. Tuloksista voidaan päätellä, että osallistavat opetusmenetelmät ovat suosituimpia, koska ne muodostavat noin puolet annetuista maininnoista. Osallistavia opetusmenetelmiä ovat muun muassa pienryhmätyöskentely, parityöskentely, osallistava luennointi, ex tempore -harjoitus ja niin edelleen. Kyselyyn vastasi 34 opettajaa, joten voidaan todeta, että kaikki maininnat, joissa on $f>16$, kuvaavat opetusmenetelmää, joka on käytössä ainakin puolella opettajista. (Ks. Taulukko 5.)

Taulukko 5: Keskeiset opetusmenetelmät kursseilla (koko listaus liite1: taulukko 5)

Keskeisimmät opetusmenetelmät kursseilla	f
Palautteenanto	31
Pienryhmätyöskentely	27
Analysointitehtävä, havainnointitehtävä	24
Valmisteltu harjoitus	22
parityöskentely	21
Alustus, tietoisuus	20
Osallistava luennointi	20
Ex tempore -harjoitus	18
Kyselevä opetus	18
Opetuskeskustelu	18
Työpaja (esim. learning cafe)	18
Vertaisoppiminen	17
Esityksen seuraaminen	16
Osallistujat opettavat	16
Kokemusoppiminen	15
Videomateriaalin käyttö, taidon opetuksessa	15
...	...
f-total	316

Kieli- ja viestintäopinnot puheviestinnän kurssi arvioidaan pääsääntöisesti hyväksytty/hylätty -periaatteella ($f=34$, $f\text{-total } 53$), numeroarvostelua käyttää kuusi opettajaa

ja itsearviointia viisi opettajaa. Muutamia vastauksia tuli hyväksytty/hylätty näyttökoetta ja kirjallista tai itsearviointia koskien. Integroidun kurssin kohdalla puheviestintäosuutta ei erikseen arvioida.

Pääsääntöisesti arviointikriteerit on määritelty harjoituksille ja tehtäville ($f=24$, $f\text{-total}$ 35). Kuuden maininnan mukaan niitä ei ole määritelty. Viisi mainintaa annetaan vaihtoehdolle, että joillekin kursseille arviointikriteerit on määritelty. Pääsääntöisesti ($f=32$, $f\text{-total}$ 44) opettaja itse määrittelee arviointikriteerit. Kahdeksan mainintaa tulee vaihtoehdolle, että opiskelija ja opettaja määrittelevät yhdessä arviointikriteerit. Kaksi mainintaa on vaihtoehdolle, että opiskelijat itse määrittelevät arviointikriteerit. Avoimissa vastauksissa korostettiin, että arvioinnin kehittäminen vaatisi aikaresursseja ja kriteerien määrittelyt ovat kesken. Avoimissa vastauksissa korostettiin myös, että viralliset määrittelyt tehdään opettajien kesken, mutta kurssikohtainen arviointi tapahtuu opiskelijan tavoitteiden mukaan.

Opiskelijoiden palautteen saantitavat jakautuvat viiteen pääkategoriaan. Yleisin palautteen saantitapa tapahtuu kirjallisesti, tosin eroa toiseksi yleisimpään palautteen saantitapaan, eli suulliseen tapaan, on vain viisi mainintaa. Voidaan siis todeta, että sekä kirjallinen että suullinen tapa ovat yhtä yleisiä, molempia käytetään noin kolmasosassa mainintoja (mainintoja yhteensä 272). Loput arviointitavat ovat nähtävissä taulukossa 6. Lisäyksenä opettajat kirjoittivat, että kaikkia menetelmiä ei käytetä koko ajan, mutta useita hyödynnetään kullakin jaksolla.

Taulukko 6: Opiskelijoiden palautteen saantitavat

Opiskelijoiden palautteen saantitavat	f	f-group
Kirjalliset tavat		90
Kirjallinen itsearviointi	23	
Henkilökohtainen kirjallinen palaute opettajalta	16	
Henkilökohtainen kirjallinen vertaispalaute	16	
Verkkopalaute, sähköpostilla, verkko-oppimisolustan välityksellä	14	
Kirjallinen palaute koko ryhmälle oppimistehtävästä, harjoituksesta	11	
Kurssipalautteen koonti kirjallisesti koko ryhmälle	10	
Suulliset tavat		85
Henkilökohtainen suullinen vertaispalaute	29	
Henkilökohtainen suullinen palaute opettajalta	28	
Suullinen itsearviointi	17	
Kurssipalautteen koonti suullisesti koko ryhmälle	11	

(Taulukko 6 jatkuu sivulta 47)

Itsearviointitavat		43
Kirjallinen itsearviointi	23	
Kuvatallenteen katsominen ja arviointi	20	
Jatkuva arviointitapa		30
Arvosanana kurssista	10	
Prosessiarviointi	7	
Jatkuva arviointi	13	
Muut tavat		24
Vertaispalaute	23	
Muu, mitä?	1	
Ei mitenkään	0	
f-total	272	272

Kaikki kyselyyn vastanneet opettajat keräävät palautetta omista kursseistaan. Kyselyssä pohdittiin, miten opiskelijoilta saatu palaute vaikuttaa opettajan omaan opettamiseen. Vastauksista voidaan päätellä, että opettajat käsittelevät palautetta kahdella eri tavalla. Ensimmäinen tapa on, että opettaja käsittelee palautteet itse ja palautteen pohjalta kehittää kurssia tai itseään. Toinen tapa on, että opettaja käsittelee palautteen jonkin muun kanssa, kuten esimiehen, opetustiimin tai vastaavan kanssa ja palautteen käsitteilyn jälkeen kehittää kurssia tai itseään. Jatkokysymyksenä on, tekeekö opettaja palautteen läpinäkyväksi kurssilaisille koontina tai suullisesti tiivistettynä. Vastauksia tarkennettiin 27 kappaletta, joista 11 vastaajaa tekee palautteen joko suullisesti tai kirjallisesti läpinäkyväksi oppilaille tai käyttää molempia tapoja. Kahdeksan opettajaa tekee palautteen läpinäkyväksi oppilaille välillä, kun loput kahdeksan opettajaa ei tee palautetta läpinäkyväksi oppilaille ollenkaan. Syyksi siihen, miksi kurssipalautetta ei tehdä läpinäkyväksi ilmoitetaan, että kurssi on jo loppunut: ”En. Palaute tulee kurssin lopuksi, emme enää tapaa” (Vastaaja 2). Kokonaisuudessaan voidaan todeta, että opettajat keräävät palautetta opiskelijoilta ja käyttävät sitä oman toimintansa ja kurssin kehittämiseen, selventäen välillä palautteen oppilaille.

Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssin suorittamisen voi korvata. Korvaaminen tapahtuu vastaavalla yliopistotasoisella tai ammattikorkeakoulutasoisella kursilla ($f=48$, $f\text{-total}$ 72) tai työkokemuksella puheviestinnän tai puheviestinnällisen alan, kuten opetusalan tehtävällä ($f=15$). Muutamassa tapauksessa kurssia ei voi korvata, tai korvausmahdollisuudesta ei tiedetä. Virallinen aiemmin hankittu osaamisen ja tunnistamisen ja tunnustamisen menettely (AHOT-menettely) on käytössä 26 vastaajan opilaitoksessa. Neljä opettajaa mainitsee, että AHOT-menettely ei ole käytössä. Neljä opettajaa ei osaa sanoa, käytetäänkö kyseistä menettelytapaa heidän edustamissaan organisaatioissa.

Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssin voi suorittaa muulla tavalla kuin osallistumalla opetukseen. Vaihtoehtoisista suoritustavoista annettiin 21 mainintaa. Yleisimmäksi vaihtoehtoiseksi suoritustavaksi tulee näyttökoe yhdeksällä maininnalla. Toiseksi yleisin vaihtoehtoinen suoritustapa kahdella maininnalla on AHOT-menettelyn tai verkkokurssin avulla. Kurssin voi suorittaa myös opintopsykologikäynnin ja kurssin yhdistämisellä. Kolmanneksi yleisin vaihtoehtoinen suoritustapa kuudella maininnalla on työkokemuksen tai työsuorituksen avulla. Loput vaihtoehdot saavat vain muutamia vastauksia: näyttöpäivätyöskentelyn avulla, portfolion avulla ja kirjallisuutta sisältävänä kotiesseenä tai -tentinä.

Puheviestinnän kurssin hyväksytty suorittaminen sisältää tyypillisimmin (278 mainintaa): pienryhmätyöskentelyn ($f=30$), harjoituksen ($f=26$), itsenäisen oppimistehtävän ($f=23$), analyysitehtävän ($f=22$). (Ks. Liite 1, tauluko7.)

6.4 Puheviestinnän opetuksen ja kurssin erityismuodot, verkko-opetus ja integrointi

Tässä alaluvussa käsitellään kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetuksen ja kurssin erityismuotoja, kuten viestintäaroille, -jännittäjille ja -ujoille suunnattua kurssia. Alaluvussa käsitellään myös verkko-opetusta ja opetuksen integrointia. Viestintäaroille, -jännittäjille tai -ujoille on omia puheviestinnän kursseja 29 vastaajan mukaan. Erikoisryhmän kurssille pääsee pääsääntöisesti yliopistokohtaisesti ja pääasiassa kahdella eri tavalla. Yleisin tapa on erillinen haku tai kysely ($n=17$), joka voidaan tehdä kurssi-ilmoittautumisen yhteydessä tai erillisellä lomakkeella. Toiseksi yleisin tapa on ilmoittautuminen kurssille, eikä valinnassa ole erillistä menettelyä ($n=4$). Muunlaisia tapoja ilmeni muutamia kappaleita.

Verkko-opiskelumuodot ovat yleisiä puheviestinnän opetuksessa, sillä 29 opettajaa käyttää esimerkiksi Moodlea, blogeja, wikejä, Youtubea, Google Docsia, Office 365 sharea, sosiaalisen median oppialustoja, kuten Facebookia kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetuksessa. Viisi vastaajaa ei käytä verkko-oppimisympäristöjä opetuksessaan. Pääosa tarkennetuista vastauksista käsitteli organisaation omaa oppimisalustaa, jossa tehtävät annetaan ja palautetaan, jaetaan materiaalia sekä annetaan palautetta ja tehdään ryhmätöitä. Tarkemmin kysyttäessä eri viestintäteknologioista,

jotka voivat olla mobiili- tai tietokoneperustaisia, voidaan havaita, että slide-tyyliset esitykset mainitaan 31 kertaa. Tarkemman kuvauksen opetuksen apuna olevista viestintäteknologioista voi havaita taulukosta 8.

Taulukko 8: Viestintäteknologiat opetuksen apuna

Viestintäteknologiat opetuksen apuna	f
Slide-tyylisiä esityksiä (PowerPoint, Prezi jne.)	31
Internet, intranet, tor-verkko	24
YouTubea tai vastaavaa videonjakopalvelua (Vimeo)	24
Sähköpostia	23
Verkkomateriaaleja (Yle Areena, Abitreenit jne.)	19
Audiovisuaalista materiaalia (esim. elokuvia, tallennettuja puheluita/keskusteluja jne.)	16
Viestintäsovellusta tai -sivua (Whatsapp, Hangouts, blogi, wiki jne.)	10
Skypeä tai vastaavaa (FaceTime, Hangouts jne.)	9
Yle:n arkistoa	8
Sosiaalisen median alustoja, kuten Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn	5
Muu, mikä?	4
En käytä viestintäteknologioita opetukseni apuna	2
3D-ympäristöjä (esim. Second Life)	0
f-total	175

Kieli- ja viestintäopetuksen puheviestinnän opettajia pyydettiin kuvailemaan, kuinka paljon verkkotehtäviä tehdään kurssilla ja millaista työmäärää niissä vaaditaan opiskelijalta. Opettajat tarkentavat, että tehtävien määrä ja työmäärä ovat riippuvaisia kursista. Puheviestintää opetetaan sekä monimuoto- että luokkahuoneperustaisena. Monimuoto-opetuksen ollessa kyseessä kurssista valtaosa tehdään verkossa. Osa opettajista myös toteaa, että verkkotehtävien määrä on suhteessa kasvokkain tapaamisiin: "Verkkotehtävien määrä vaikuttaa kurssin kasvokkaisen opetuksen määrään - mitä enemmän kasvokkaista opetusta, sitä vähemmän verkko-opetusta" (Vastaaja 14). Viestintäteknologioilla nähdään oppimista tukeva tai avustava vaikutus. Verkossa olevien tehtävien määrä vaihtelee yhdestä tehtävästä aina siihen, että kurssista 2/3 tapahtuu verkossa. Yhdessä tapauksessa ainoastaan korvaustehtävät ovat verkossa.

Kasvokkainen ja verkkotyöskentely jakautuvat hyvin eri tavalla yliopisto- ja kurssikohtaisesti. Pääsääntöisesti luokkahuoneperustaisessa kurssissa on 70–90% lähiopetusta, joten loppu jää verkkotyöskentelyyn. Vastauksissa ilmenee, että lähiopetus ja verkkotyöskentely voi jakautua myös puoliksi. Monimuotokurssilla opiskelu jakautuu verkkotehtävien 70-80% ja kasvokkaisten tapaamisten 20-30% kanssa. Jos kurssi toteutetaan täysin etänä, silloin verkkotyöskentelyä on täydet 100%.

Verkko-opetuksen sisällön suunnitteluun käytettävä aika eroaa yliopisto- ja kurssikohtaisesti. Useat opettajat korostavat, että kertaalleen luotu verkkokurssisisältö on nopea ja kevyt ylläpitää ja päivittää. Vastauksista voi todeta, että verkkokurssisisällön päivittäminen vie opettajalta tunnista kymmeneen. Osa opettajista korostaa, että verkko-opetuksen suunnittelu sisältyy normaalin opetustyön suunnitteluun, joten sitä on vaikea erotella erilliseksi kokonaisuudeksi. Osa vastaajista kirjoittaa, että ”paljon!”, joten selkeästi verkko-opetuksen suunnittelussa on yliopisto- ja kurssikohtaisten erojen lisäksi osaamiseen liittyviä henkilökohtaisia eroja.

Kysymys 26 E: ”Miten ylläpidät vuorovaikutusta, miten tuet luottamusta, miten estät passiivisen osallistumisen” muokkaantui opinnäytetyöprosessin aikana ja sen lopusta jäi sana ”verkko-opetuksessa” pois, joten saadut vastaukset voivat käsitellä sekä verkko-opetusta että kasvokkaista opetusta. Yleisesti voi siis todeta, että kysymykseen vastattiin usealla tavalla, osa ajatteli lähiopetusta, osa verkko-opetusta, osa pohti monimuoto-opetusta. Yleisesti vuorovaikutusta pidetään yllä pari- tai pienryhmätyöskentelyn avulla, joko niin, että alustustehtävä on ollut omaan motivaatioon liittyvä tai ryhmäyttävä. Osa opettajista määrittelee pelisäännöt ja niiden mukana tietyn osallistumisen määrän. Muutama opettaja käyttää monimuotoisia opettamismenetelmiä, jotta jokainen opiskelija voi osallistua sitä kautta. Verkkotyöskentelyn osalta vastaaja 31 toteaa: ”riittävän pienet verkkokeskustelut, työskentelyryhmät, käytän aikaa ryhmäyttämiseen ja ryhmäytymiseen, osallistamista koskevan palautteena antaminen ja itsearviointi”. Vastauksissa todetaan myös, että verkko-opetus on tukemassa kasvokkaista tekemistä, joten vaatimuksena ei ole aktiivinen keskustelu verkossa.

Verkko-opetuksen ryhmäkoot ovat pääosin joko 10–20 opiskelijan ($f=15$) tai 21–30 opiskelijan ($f=16$) kokoisia. Muut kokoryhmittelyt saavat 9 mainintaa, joten alle 10 opiskelijan ja yli 40 opiskelijan ryhmiä on vähän. Ryhmän kokoa ei ole rajoitettu neljän vastaajan kohdalla. Vastausvaihtoehdoista oli unohtunut vaihtoehto 31–40 opiskelijan ryhmät. Valinta oli alkuperäisessä suunnitelmassa, mutta jäi uupumaan verkkokyselystä.

Kysyttäessä, millaista tukea saa tai tarvitsee verkkotyöskentelyn haltuunotossa ja verkko-oppimismateriaalien luomisessa, vastaukset polarisoituvat. Toisella puolella on joukko, joka saa ja osaa pyytää tukea esimerkiksi yliopiston sisäiseltä yksiköltä tai kollegoilta. Toisella puolella on joukko, joka tarvitsisi paljon tukea.

Ennen kaikkea tarvitsisin aikaa rauhassa omaksua asioita. Yliopistojen tietokoneympäristöjen visuaalinen ympäristö muuttuu nopeasti väriyksineen ja symboleineen, siksi jonkin vanhankin tiedon etsiminen uudesta ympäristöstä vie kohtuuttomasti aikaa. (Vastaaja 30.)

Omaksumisen rauhan ja kohtuuttomasti aikaa vievän oppimisympäristön vastapuolena on verkkotyöskentelyn hyvin hallitsevat opettajat: "Koulutan itse, joten en ihmeempiä" (Vastaja 18). Vastauksista ilmenee myös, että tekniseen puoleen saa tukea yliopistojen omilta teknisen palvelun yksiköiltä. Toiveena olisi opettajien välinen tiedonjakomahdollisuus, jossa voisi vaihtaa esimerkiksi materiaaleja keskenään. Vastauksissa nähdään opettaja itse muutoksen ohjaajana, koska koulutuksen tarpeen myöntävät opettajatkin näkevät, että he voisivat itse hakea tietoa.

Opettajien halukkuus ja valmius puheviestinnän verkko-opettamiseen jakaa mielipiteitä. Tämän kysymyksen vastausten kohdalla on havaittavissa ei-kyllä-vaihtoehtojen välimaasto. Vastauksissa ilmenee haluttomuutta ja ei-valmiutta: "En ole kovin halukas siihen, koska se mielestäni jää simulaation asteelle. Mitä varsinaiseen verkkoviestintään tulee, niin en ole tarpeeksi teknisesti perehtynyt" (vastaja 6). Toisessa laidassa ovat opettajat, jotka voivat kouluttamalla lisätä halukkuuttaan ja valmiuttaan tai kokevat olevansa jo kyvykkäitä.

Vaikka kysymyksen muotoilu oli oman verkko-opetuksen tuen saamisesta tai tarvitsemisesta, perusteltiin luonnollisesti puheviestinnän kasvokkaista opetusta paljon. Muutamassa vastauksessa ilmenee sekä puheviestinnän kasvokkaisen opetuksen että verkko-opetuksen hyviä puolia. Vastauksista nousivat esille täysin eri kannat viestintäaarojen opettamiseen verkossa. Muutaman vastaajan mielestä viestintäaaroja pitää nimenomaan opettaa verkossa, jotta heidän kokemansa kasvokkaisen viestinnän arkuus ei hidastaisi oppimista. Muutaman vastaajan mielestä nimenomaan viestintäaarat pitää ottaa kasvokkaiseen oppimiseen, jotta tottuvat kasvokkaiseen vuorovaikutukseen.

Kieli- ja viestintäopinnot puheviestinnän opetusta integroidaan muihin opintoihin. Osa vastaajista korostaa, että puheviestinnän kurssikokonaisuus kuuluu kandiseminaariryhmän oman työn esittelyyn tai koko puheviestinnällinen opetussisältö on integroitu muihin opintoihin. Puheviestinnän opetuskokonaisuus voi kuulua myös isompaan viestinnän kokonaisuuteen, kuten yhden yliopiston osalta mainittiin. Integrointia koskevaan kysymykseen vastasivat kaikki opettajat (n=34). Heistä 24 on integroinut opetustaan ja loput 10 vastaajaa eivät ole.

Integrointi nähdään hyvänä, koska silloin puheviestintää opetetaan suoraan siellä, missä opiskelijat sitä tarvitsevat ja se antaa käsityksen, mihin viestintäosaamisella tähdätään. Integroinnilla nähdään yhteys myös opiskelijan motivointiin. Haasteina integ-

roinnille nähdään yhteistyön sujuvuus muiden koulutusalojen opettajien kanssa ja resurssien niukkuus. Haasteena nähdään myös opiskelijoiden puheviestintätaitojen sovellettavuus integroinnin yhteydessä, jolloin tietotaito ei välttämättä ole vielä kehittynyt niin pitkälle, että integrointi olisi mielekästä. Opiskelijoiden puheviestinnällisen osaamisen kehittymisen seuraaminen on vaikeaa integroiduilla kursseilla.

Vastaajien mielipiteet tukevat integrointia, mutta integrointi kannattaa heidän mielestään tehdä aineopintoihin (n=19) tai perusopintoihin (n=16). Loput integroinnin eri opetustasot ovat taulukossa 9.

Taulukko 9: Integroinnit eri opetustasoihin

Integroinnit eri opetustasoihin	f
Yleisopinnot/ yhteiset opinnot	7
Perusopinnot	16
Aineopinnot	19
Syventävät opinnot	5
Muu, mikä?	2
f-total	49

Opettajat ovat integroineet kieli- ja viestintäopinnot puheviestintää useisiin eri tieteenaloihin. Yleisimmin integrointi tapahtuu humanistisiin tieteisiin sekä teknisiin ja matemaattisfysikaalisiin aloihin, molemmat näistä saavat 13 mainintaa. Seuraavaksi eniten mainitaan kasvatus-, kieli- ja viestintätieteet (f=9). Tarkemmat tiedot integroinnin jakautumista koulutusalojen mukaan taulukossa 10.

Taulukko 10: Opetuksen integrointi eri koulutusalojen opetuksen mukaan

Opetuksen integrointi eri koulutusalojen opetuksen mukaan	f
Humanistiset tieteet (historia, etnologia, psykologia, teologia, yhteiskunta- ja ympäristötieteet)	13
Tekniset ja matemaattisfysikaaliset alat (kemia, fysiikka, matematiikka)	13
Kasvatus, kieli- ja viestintätieteet (kasvatus, kielet, kirjoitusviestintä, puheopetus ja logopedia)	9
Talous- ja kauppätiede	4
Taidealat (näyttelijäntaide, ARTS)	4
Muut (liikunta ja lääketiede)	4
f-total	47

* lähes kaikki on integroitua

Integrointi-kysymyssarjassa oli myös niin sanottu vapaa sana -kysymys. Vastauksista suurin osa (n=9, n-total=23) mainitsee integroinnin viemät resurssit ja integroinnin suunnitteluun käytettävän ajan suuntaamisen enemmän opetukseen. Vastauksissa tuodaan esille myös opetuksen integroinnin motivaatiota nostattava vaikutus. Yhteistyötä ei nähdä ainoastaan koulutusalojen, vaan myös kielikeskuksen sisäisenä tulevaisuuden

linjana, jossa opiskelijan opintopolku nähtäisiin kokonaisuutena. Integroitua tehdään myös tilaaja-tuottaja-mallia muistuttavalla tavalla, joka näkyy kaikissa kieli- ja viestintäopinnoissa. Huolena integroinnissa on puheviestinnällisten teorioiden suppea läpikäynti ja heikko vuorovaikutus opettajan ja opiskelijan välillä.

6.5 Puheviestinnän opetuksen ja kurssien tavoitteet

Kieli- ja viestintäopinnojen puheviestinnälle on luotu kansalliset opetuksen tavoitteet ja sisällöt, joita käsiteltiin opinnäytetyön teoriaosiossa. Tarkastelussa on kandidaatin tutkintoon liittyvien LAAPU-työryhmän tekemien tavoitteiden arviointi. Vastaajat arvioivat tavoitteiden toteutumista viisiportaisella asteikolla, jossa vaihtoehto 1 oli ”toteutuu huonosti” ja vaihtoehto 5 ”toteutuu hyvin”. Keskiarvoja tarkastellessa havaitaan, että opiskelijoiden osaaminen arvioidaan lähemmäs vaihtoehtoa ”melko hyvin” kuin muita vaihtoehtoja, sillä vaihteluväli on 3,76–4,45. Keskihajonnat vaihtelevat 0,59 ja 0,79 välillä, joten voidaan todeta, että opettajat ovat vastatessaan olleet varsin yhdenmukaisia. Tavoitteiden toteutumisesta voidaan moodien avulla todeta, että suurin osa tavoitteista toteutuu melko hyvin. Hyvin toteutuvat tavoitteet ”Opiskelija osaa analysoida ja arvioida puheviestintäosaamisensa vahvuuksia ja kehittämiskohteita” (KT 6), ja ”Opiskelija ymmärtää puheviestintäosaamisen merkityksen yliopisto-opiskelussa ja tieteellisessä toiminnassa ja työelämässä” (KT 7). Puheviestintäosaamisen merkitykseen liittyvä tavoite (KT 6) saavuttaa myös parhaimman keskiarvon. Tällä tavoitteella on suurin vaihteluväli annettujen arvosanojen suhteen, joka näkyy myös toiseksi suurimpana keskihajontana. (Ks. taulukko 11.)

Taulukko 11: Kandidaatin tutkinnon tavoitteiden arvioinnin toteutuminen (N=34)

Kandidaatin tutkinnon tavoitteiden arvioinnin toteutuminen	keski-arvo	keskihajonta	moodi	min	max
Kandidaatin tavoite 1 (KT 1) Osaa rakentaa kuulijoiden ja tilanteen kannalta tarkoituksenmukaisen, havainnollisen, ymmärrettävän ja argumentoidun puheenvuoron omasta tieteenalastaan sekä luoda vuorovaikutussuhteen kuulijoihin	4,32	0,59	4	3	5
Kandidaatin tavoite 2 (KT 2) Pystyy osallistumaan tieteelliseen vuorovaikutukseen erilaisissa viestintätehtävissä (mm. puheenjohtajana, esitelmän pitäjänä, opponenttina ja keskustelijana) ja tuomaan omaa ajatteluaan esille kehittyvänä tieteellisenä asiantuntijana	3,82	0,67	4	2	5
Kandidaatin tavoite 3 (KT 3) Osaa toimia tavoitteellisesti ja tarkoituksenmukaisesti vuorovaikutustilanteissa yhteistyössä toisten kanssa.	4,35	0,54	4	3	5
Kandidaatin tavoite 4 (KT 4) Osaa kuunnella analyttisesti ja arvioida tieteellisissä vuorovaikutussuhteissa	3,76	0,70	4	2	5
Kandidaatin tavoite 5 (KT 5) Osaa antaa, vastaanottaa ja käsitellä palautetta rakentavasti	4,32	0,68	4	2	5
Kandidaatin tavoite 6 (KT 6) Osaa analysoida ja arvioida puheviestintäosaamisensa vahvuuksia ja kehittämiskohteita	4,45	0,79	5	1	5
Kandidaatin tavoite 7 (KT 7) Ymmärtää puheviestintäosaamisen merkityksen yliopisto-opiskelussa, tieteellisessä toiminnassa ja työelämässä erityisesti tiedon tuottamisen, esittämisen, arvioinnin kannalta sekä oman asiantuntijuuden kehittymisen kannalta	4,29	0,80	5	2	5
Kandidaatin tavoite 8 (KT 8) Osaa ottaa huomioon viestinnän eettiset näkökulmat, kuten esimerkiksi vastuun kantamisen viestinnän seuraamuksista	3,79	0,73	4	2	5

Tarkastelen myös maisterin tutkintoon liittyvien tavoitteiden toteutumista. Keskiarvoja tarkastellessa havaitaan, että opiskelijoiden osaaminen kautta linjan arvioidaan lähemmäs vaihtoehtoa ”melko hyvin” kuin muita vaihtoehtoja, sillä arvot ovat 3,75–4,25. Maisterin tutkinnon tavoitteet toteutuvat hieman huonommin kuin kandidaatin tutkinnon tavoitteet. Keskihajonnat vaihtelevat 0,57 ja 0,88 välillä, joten voidaan todeta, että opettajat ovat vastatessaan olleet varsin yhdenmukaisia, mutta hiukan epä johdonmukaisempia verrattuna kandidaatin tutkinnon tavoitteisiin. Tavoitteiden tarkastelu moodien avulla antaa tuloksen, että kaikki tavoitteet toteutuvat melko hyvin.

Omasta alastaan yleistajuisesti puhumiseen liittyvä tavoite (MT 2) saavuttaa parhaimman keskiarvon. Maisterin opintojen tavoitteissa on yleisesti suurempi vastausten vaihteluväli kuin kandidaatin tutkinnon tavoitteissa. (Ks. taulukko 12.)

Taulukko 12: maisterin tutkinnon tavoitteiden arvioinnin toteutuminen

Maisterin tutkinnon tavoitteiden arvioinnin toteutuminen	keski-arvo	keskihajonta	moodi	min	max
Maisterin tutkinnon tavoite (MT) 1					
On valmiudet toimia tarkoituksenmukaisesti ja tehokkaasti tieteellisessä vuorovaikutuksessa ja asiantuntijana oman alansa keskeisissä viestintätilanteissa	3,9	0,60	4	2	5
Maisterin tutkinnon tavoite (MT) 2					
On taito puhua omasta alastaan yleistajuisesti erilaisille kuulijakunnille	4,25	0,57	4	3	5
Maisterin tutkinnon tavoite (MT) 3					
On valmiudet osallistua ryhmässä tiedon tuottamiseen ja arvioimaan keskusteluun (esim. seminaariryhmä, työelämän asiantuntijaryhmät)	4,1	0,79	4	1	5
Maisterin tutkinnon tavoite (MT) 4					
On kyky kehittää puheviestintäosaamistaan oman asiantuntijuutensa osana	4,16	0,85	4	1	5
Maisterin tutkinnon tavoite (MT) 5					
On kyky analysoida, arvioida ja kehittää tieteellisen ja työelämän asiantuntijavuorovaikutuksen laatua	3,75	0,88	4	1	5

Avointen vastausten mukaan tavoitteet nähdään sekä saavutettavina että saavuttamattomina. Usea opettaja korostaa tavoitteiden yksilökohtaisuutta. Tavoitteiden saavuttamiseen nostetaan esille myös kurssin pieni opintopistemäärä, joka luo haasteensa tavoitteiden saavuttamiselle. Tavoitteiden osalta nostetaan esille myös kirjallisen viestinnän läsnäolo, jolloin puheviestinnälliset tavoitteet koetaan rajoittuneiksi ja vanhentuneiksi. Tavoitteissa nähdään myös paljon esiintymispainotteisuutta, joka ei heijastu ammattiosaamiseen. Yleisesti kuitenkin koetaan, että tavoitteet ovat tärkeitä ja realistisia.

Opetuksen tavoitteiden toteutumista voidaan tarkastella ryhmittäin opettajien työkokemuksen ja koulutuksen avulla. Opettajat on jaettu työkokemuksen mukaan kahteen ryhmään uusintatukimuksen mukaisesti (ks. Hyvärinen ym. 2006; Kaipomäki 2011). Ensimmäiseen ryhmään kuuluu 19 opettajaa, joiden työkokemus on yli 11 vuotta. Toisessa ryhmässä (15 opettajaa) ovat opettajat, joiden työkokemus on kymmenen vuotta tai alle. Opettajien puheviestinnällinen koulutus on jaettu kahteen ryhmään: päteviin ja epäpäteviin. Ensimmäisessä ryhmässä ovat vähintään puheviestinnän syventävät

opinnot suorittaneet opettajat, jotka ovat siis päteviä opettajia ($n=21$). Toisessa ryhmässä ovat epäpätevät opettajat, joilla ei ole suoritettuna puheviestinnästä syventäviä opintoja ($n=13$). Opettajien epäpätevyydellä ei tarkoiteta opettajana osaamattomuutta, vaan rinnasteisena terminä voidaan pitää puheviestinnän muun tasoista koulusta kuin syventäviä opintoja tai jatko-opintoja. Päteviä pitkän työkokemuksen opettajia on yhteensä yhdeksän vastaajaa ja epäpäteviä lyhyen työkokemuksen opettajia neljä vastaajaa. Pätevien pitkän työkokemuksen ja epäpätevien lyhyen työkokemuksen opettajien ryhmäkoot olivat liian pieniä tämän jaottelun käyttämiseksi testauksessa.

Opettajat, joilla on pitkä työkokemus, arvioivat kandidaatin tason opiskelijoiden osaamisen keskiarvoltaan vain hieman paremmaksi kuin lyhyen työkokemuksen opettajat. Pitkän ja lyhyen työkokemuksen opettajien tavoitteiden arviointien keskiarvojen ero on 0,10 yksikköä, joten voidaan todeta, että molemmat ryhmät arvioivat opetuksen tavoitteet keskimäärin ”melko hyväksi” ja yhdenmukaisesti. Keskihajontoja tarkastellessa pitkän työkokemuksen ja lyhyen työkokemuksen opettajat ovat yhdenmukaisia, sillä molempien ryhmien keskihajonnat ovat 0,67 ja 0,69 välillä. (Ks. Taulukko 13.) Työkokemukseen liittyvän vertailun perusteella voidaan todeta, ettei mikään p-arvo yllä tilastollisesti merkitseviin tuloksiin ($p<0,05$), paitsi tilastollisesti suuntaa-antava merkitsevyys on viestinnän eettisyyttä koskevalla tavoitteella (KT 8) ($p<0,1$).

Taulukko 13: Kandidaatin tason opetuksen tavoitteet: työkokemus

Kandidaatin tason opetuksen tavoitteet. Opettajat 2 ryhmää, 1= pitkä työkokemus, 2 = lyhyt työkokemus Mann-Whitney U-testi							
tavoite	yhteensä kaikki N=34 (KT 4 & KT 6 = 33)		pitkä työkokemus n= 19 (KT 4 & KT 6, n=18)		lyhyt työkokemus n= 15		p
	keski- arvo	keski- hajonta	keski- arvo	keski- hajonta	keski- arvo	keski- hajonta	
KT 1	4,32	0,59	4,26	0,56	4,40	0,67	0,67
KT 2	3,82	0,67	3,95	0,62	3,67	0,16	0,16
KT 3	4,35	0,54	4,37	0,50	4,33	0,89	0,89
KT 4	3,76	0,71	3,90	0,57	3,57	0,31	0,31
KT 5	4,32	0,68	4,26	0,73	4,40	0,65	0,65
KT 6	4,46	0,79	4,44	0,98	4,47	0,65	0,65
KT 7	4,18	0,76	4,21	0,71	4,13	0,80	0,80
KT 8	3,82	0,76	4,00	0,75	3,6	0,09	0,09
Keskiarvo	4,13	0,69	4,17	0,68	4,07	0,69	

Seuraavaksi tarkastellaan kandidaatin tason opetuksen tavoitteiden toteutumista opettajan pätevyyden avulla. Pätevät opettajat ovat arvioineet opiskelijoita niin, että kahden tavoitteen kohdalla p-arvo on tilastollisesti melkein merkitsevä ja yhden tavoitteen kohdalla tilastollisesti suuntaa-antava. Opiskelijan tavoitteessa, jossa hän osaa toimia tavoitteellisesti ja tarkoituksenmukaisesti vuorovaikutustilanteissa (KT 3), havaitaan tilastollisesti merkitsevä ero (p-arvo on $0,02 < 0,05$). Tavoitteessa, jossa opiskelija osaa antaa, vastaanottaa ja käsitellä palautetta rakentavasti (KT 5), havaitaan tilastollisesti merkitsevä ero (p-arvo on $0,03 < 0,05$). Tilastollisesti suuntaa-antava tulos on analyttisen kuuntelun tieteellisen kontekstin tavoitteessa (KT 4). Muiden tavoitteiden kohdalla p-arvo ei yllä tilastolliseen merkitsevyyteen. (Ks. Taulukko 14.)

Taulukko 14: Kandidaatin tason opetuksen tavoitteet: pätevyys

Opettajat 2 ryhmää, 1= pätevät opettajat, 2= epäpätevät opettajat Mann-Whitney U-testi							
tavoite	Yhteensä kaikki N=34 (KT 4 & KT 6 = 33)		pätevät opettajat n= 21 (KT 4 & KT 6, n=20)		epäpätevät opettajat n= 13		p
	keski- arvo	keski- hajonta	keski- arvo	keski- hajonta	keski- arvo	keski- hajonta	
KT 1	4,32	0,59	4,38	0,59	4,23	0,60	0,47
KT 2	3,82	0,67	3,86	0,66	3,77	0,73	0,74
KT 3	4,35	0,54	4,52	0,51	4,08	0,49	0,02
KT 4	3,76	0,71	3,95	0,51	3,46	0,88	0,07
KT 5	4,32	0,68	4,48	0,75	4,08	0,49	0,03
KT 6	4,46	0,79	4,40	0,94	4,54	0,52	0,95
KT 7	4,18	0,76	4,10	0,77	4,31	0,75	0,43
KT 8	3,82	0,76	3,86	0,72	3,77	0,83	0,76
Keskiarvo	4,13	0,69	4,19	0,68	4,03	0,66	

Voidaan todeta, että pätevät ja pidemmän työkokemuksen opettajat arvioivat oppilaidensa tavoitteiden toteutumisen korkeammalle kuin opettajat, joilla on lyhyempi työkokemus ja vähemmän pätevyyttä. Pätevien opettajien pidemmän työkokemuksen perusteella tehty oppilaiden osaamisen keskiarvot ovat 4,17–4,19. Epäpätevät ja lyhyen työkokemuksen opettajat ovat siis hiukan kriittisempiä opiskelijoiden tavoitteiden saavuttamista kohtaan, sillä keskiarvot ovat 4,07–4,03. Kokonaisryhmiä verrattaessa opetus arvioidaan kuitenkin samalla tavalla. Tavoitteiden arviot saavutetaan molempien opettajaryhmien mukaan ”melko hyvin”. Tilastollisesti merkitsevät erot ryhmien välillä ovat pieniä. Voidaan todeta, että opettajien ryhmittely päteviin tai epäpäteviin ei vaikuta kandidaatin tavoitteiden saavuttamiseen positiivisesti.

Seuraavaksi tarkastellaan maisterin tason opetuksen tavoitteiden toteutumista työkokemuksen perusteella. Työkokemukseen liittyvän vertailun perusteella voidaan todeta, että mikään p-arvo ei yllä tilastollisesti merkitsevään tulokseen ($p > 0,05$) (ks. taulukko 15). Pitkän ja lyhyen työkokemuksen opettajien arvioinnit opiskelijoiden tavoitteiden saavuttamisesta eroavat keskiarvoiltaan vain 0,06 yksikköä. Voidaan todeta, että pitkän ja lyhyen työkokemuksen opettajat arvioivat opetuksen tavoitteet keskimäärin yhdenmukaisesti ”melko hyväksi”. Keskihajontoja tarkastellessa pitkän työkokemuksen ja lyhyen työkokemuksen opettajat ovat yhdenmukaisia, sillä molempien ryhmien keskihajonnat ovat keskiarvoltaan 0,78 ja 0,83 välillä. Maisterin tutkintoon liittyvien opiskelijoiden tavoitteiden arviointi on hiukan epäjohdonmukaisempaa kuin kandidaatin tavoitteiden arviointi.

Taulukko 15: Maisterin tason opetuksen tavoitteet: työkokemus

Maisterin tason opetuksen tavoitteet. Opettajat 2 ryhmää, 1= pitkä työkokemus 2 = lyhyt työkokemus Mann-Whitney U-testi								
tavoite		yhteensä kaikki N=34		pitkä työkokemus n= 18 (MT 3 n=17)		lyhyt työkokemus n= 13 (MT 1 n=11)		p
		keski- arvo	keski- hajonta	keski- arvo	keski- hajonta	keski- arvo	keski- hajonta	
MT 1	n=31	3,90	0,60	3,94	0,54	3,85	0,69	0,85
MT 2	n=32	4,19	0,69	4,33	0,69	4,00	0,68	0,16
MT 3	n=31	4,10	0,79	4,18	0,53	4,00	1,04	0,91
MT 4	n=32	4,09	0,93	4,11	1,02	4,07	0,83	0,71
MT 5	n=32	3,75	0,88	3,78	0,88	3,71	0,91	0,87
Yhteensä		4,01	0,78	4,07	0,73	3,93	0,83	

Pätevien ja epäpätevien opettajien arvioinnit opiskelijoiden tavoitteiden saavuttamisesta eroavat keskiarvoiltaan 0,33 yksikköä. Vaikka keskiarvojen erotus on enemmän kuin työkokemuksen avulla ryhmittelyssä, voidaan todeta, että pätevät ja epäpätevät opettajat arvioivat opiskelijoiden saavuttamat opetuksen tavoitteet keskimäärin ”melko hyväksi”. Keskihajontoja tarkastellessa pätevät ja epäpätevät opettajat ovat epäjohdonmukaisia, sillä pätevien opettajien keskihajonnan keskiarvo on 0,49 ja epäpätevien opettajien keskihajonnan keskiarvo on 1,08. Opettajien pätevyyteen liittyvän vertailun perusteella voidaan todeta, että mikään p-arvo ei yllä tilastollisesti merkitsevään tulokseen ($p > 0,05$), paitsi tilastollisesti suuntaa-antavana tuloksena on työelämän asiantuntijavuorovaikutukseen liittyvä tavoite (MT 5) $p = 0,071 < 0,1$. (Ks. taulukko 16.)

Taulukko 16: Maisterin tason opetuksen tavoitteet: pätevyys

Opettajat 2 ryhmää, 1= pätevät opettajat, 2= epäpätevät opettajat Mann-Whitney U-testi								
tavoite		yhteensä kaikki N=34		pätevät opettajat n= 18 (MT 1 & MT 3 n=17)		epäpätevät opettajat n= 15		p
		keski- arvo	keski- hajonta	keski- arvo	keski- hajonta	keski- arvo	keski- hajonta	
MT 1	n= 31	3,90	0,60	3,94	0,41	3,83	0,84	0,79
MT 2	n=32	4,19	0,69	4,25	0,44	4,08	1,00	0,91
MT 3	n=31	4,10	0,79	4,16	0,50	4,00	1,13	0,91
MT 4	n=32	4,09	0,93	4,3	0,66	3,75	1,22	0,22
MT 5	n=32	3,75	0,88	4,00	0,46	3,33	1,23	0,07
Keskiarvo		4,01	0,77	4,13	0,49	3,80	1,08	

Pitkän työkokemuksen opettajat ja pätevät opettajat arvioivat maisterintason tavoitteiden onnistumisen korkeammalle kuin epäpätevät opettajat, sillä keskiarvot ovat välillä 4,07–4,13. Epäpätevät opettajat ovat näin ollen kriittisempiä opiskelijoiden tavoitteiden saavuttamista kohtaan, koska keskiarvot ovat välillä 3,8–3,93. Huomattavaa on, että kandidaatin ja maisterin tason tavoitteiden tarkastelussa epäpätevät opettajat ovat epäjohdonmukaisempia. Molempien opettajaryhmien tavoitteiden osaamisen keskiarvot ovat ”melko hyvin”. Voidaan todeta, että opettajien ryhmittely päteviin tai epäpäteviin ei vaikuta maisterin tavoitteiden saavuttamiseen positiivisesti.

6.5 Puheviestinnän opetuksen haasteet ja nimenmuutoksen vaikutus

Puheviestinnän opetuksen keskeisimpiä haasteita kysyttiin avoimen kysymyksen avulla. Vastaajien kuvaamat haasteet voidaan jakaa kolmeen eri ryhmään. Kukin opettaja mainitsi useita eri haasteita, ja erilaisia haasteita nimettiin 44 kappaletta. Yleisenä koontina kaikista mainituista haasteista voidaan pitää puheviestinnän opetuksen yhteiskunnallista ymmärtämistä. Yhteiskunnallisia haasteita ilmenee myös opetuksen sisällöissä ja muutoksen tarpeessa. Yhteiskunnallisena haasteena on viestinnän tärkeyden ymmärtäminen työelämässä, jossa viestinnällä on valtava merkitys.

Ensimmäisenä ryhmänä ovat opetuksen sisältöihin ja tulevaisuuteen liittyvät haasteet ($f=20$). Vastauksissa kuvastuu haaste puheviestinnän opetuksen ja resurssien lisäämiseen. Opetuksellisen sisällön haasteina nähdään ainedidaktiikan puuttuminen, tutkimukseen perustuvan opetuksen kehittäminen ja opettajan perehtyneisyys eri koulutusaloihin. Opettajan perehtyneisyydellä tarkoitetaan osittain opintojen integrointia opiskelijoiden pääaineopintoihin ja myös opettajan omaa opetuksen kehittämistä vastaamaan paremmin koulutuslakeskeisiä sisältöjä. Opettajat näkevät haasteena myös oman motivaation kehittämisen sekä oppilaiden motivaation kehittämisen mielekkään opetuksen kautta. Opiskelijoiden motivaation lisäksi haasteena nähdään suuret erot opiskelija-aineen perusosaamisessa. Puheviestinnän opetuksen työelämälähtökohtaisia tavoitteita kommentoidaan puolesta ja vastaan: työelämän nähdään olevan kaukana opintojen alkupuolella olevalle opiskelijalle, sillä puheviestinnän arvo ja merkitys ilmenee työelämässä. Opetuksen suuntaa ja sisältöä tulisi päivittää.

Toisena ryhmänä tuodaan esille resursseihin liittyvät haasteet ($f=17$), joita kuvailtiin esimerkiksi liian isoina ryhmäkokoina ja liian pieninä tuntimäärinä. Vähäisten opetustuntimäärien haasteena on esimerkiksi opettajan sairastuminen, joka pahimmassa tapauksessa horjuttaa koko kurssin mahdollistumisen. Opetusajan lisäksi aikaa vie hallinnollisten asioiden hoitaminen, joka liittyy pakollisiin kursseihin. Esille nostetaan yliopistojen uusi rahoitusmalli: se edellyttää nopeaa valmistumista, joka tarkoittaa opettajien käytännön työssä ripeämpää opintopisteiden antamista pitkin vuotta. Resurssien niukkuuteen nähdään vastauksena verkko-opetuksen ja etätyöskentelyn sekä integroinnin kehittäminen. Verkko-opetus koetaan myös niin, että yliopistot ajavat opettajia siihen, mutta opetuksen integrointia jopa toivotaan. Resurssinäkökulmassa haasteena ovat lisäksi jatkuvasti muuttuvat tutkinnot, jolloin opetus ja opetuskäytännöt eivät ehdi vakiintua. Kolmantena ryhmänä tuodaan esille muut haasteet ja kommentit, joita ovat loput 16 mainintaa. Vastauksissa pohditaan yliopistokohtaisia palkkausasioita, mainitaan oma pätevyys ja tarkennettiin tai keuhuttiin omaa opetusta.

Avoimena kysymyksenä oli myös tuen tarpeen kokeminen omassa opetustyössä, joista annettiin 39 erilaista tuen tarpeen muotoa. Tuen tarpeet voidaan jakaa neljään ryhmään ja vastaukset jakautuivat hyvin tasaisesti kolmeen ensimmäiseen ryhmään. Ainoastaan neljännen ryhmän mainintoja tuli vain muutamia. Ensimmäisenä ryhmänä ovat yhteisöllisen- ja vertaistuen ilmaisut. Vastaajat kirjoittivat, että tapaamiset muiden opettajien kanssa toisivat tukea. Yhteistyöstä muiden kanssa korostetaan tuen saamista omalta esimieheltä ja yhteistyötä on hyvä tehdä yli tiedealarajojen. Integraatiosta pu-

huttaessa sitoutumisen merkitystä korostettiin vastauksissa. Tukea antaisi yhteisopettajuus, jonka avulla koetaan, että opetuksen taakka jakautuisi ja opettamisen laatu nousisi. Puheviestinnän opettajille toivotaan yhteistä omaa järjestöä tai ainakin säännöllisiä koulutuspäiviä, joilla saisi yhteisöllisyyttä ja vertaistukea.

Toisena ryhmänä ovat kehittämiseen, koulutukseen ja tekniseen tukeen liittyvät ilmaiset. Tuen puute ilmennetään esimerkiksi ruotsia äidinkielenään puhuville, joille ei ole juurikaan puheviestinnän koulutusta Suomessa. Yleisesti toivotaan ajantasaista koulutusta etenkin siihen, miten kohdataan erilaisia oppimisen tai vuorovaikutuksen ongelmista kärsivien ja jaksamisen kanssa painivia opiskelijoita. Muutama opettaja nostaa esille myös tuen tarpeen eri koulutusalojen sisältöjen tuntemuksessa. Opettajat kaipaavat myös teknistä tukea ja tietoa sekä taitoa verkkovälitteisen opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Tuen tarve ilmenee myös mobiilin käytön opettamisessa ja pelillisyyden soveltamisessa. Näiden lisäksi materiaalien tuottamiseen tarvittaisiin tukea.

Kolmantena ryhmänä on resurssinäkökulma, johon kuuluvat aika ja ryhmäkoot. Opettajat nostavat esille myös opiskelijoiden ryhmäkokojen rajaamisen, jotta aikaa opettamiseen jäisi enemmän. Neljäntenä ryhmänä on arvostus. Eritoten pitäisi kiinnittää huomiota opetuksen tiedottamiseen ja markkinointiin, jotta puheviestintää opiskeltaisiin vapaavalintaisesti. Arvostuksen myötä tutkintorakenteisiin toivotaan muutoksia, jotta puheviestinnän opettamisen asema parantuisi.

Viimeisenä käsitellään puheviestinnän pääaineopintojen nimenmuutosta ja sen vaikutusta yliopistojen tarjoamaan kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssiin. Kysymystä tarkennettiin jälkeen päin, mutta kuitenkin kuusi henkilöä ehti vastata rehellisesti, etteivät he ymmärtäneet kysymystä. Nimenmuutos nähdään osana normaalia opetuksen kehittymistä, jossa ammattilaisten oma näkemys ratkaisee. Puheviestinnän nimenmuutoksesta keskustellaan opettajaryhmissä ja ainekohtaisesti. Nimenmuutoksen vaikuttavuus on laaja, sillä ”puhe” näkyy opintojaksojen nimissä, sisällöissä ja opettajien tehtävänimikkeissä. Ehkä-tyylisiä vastauksia tuli kymmenen kappaletta ja ei-tyylisiä vastauksia tuli 11 kappaletta. Ehkä-tyylisissä vastauksissa pohditaan nimenmuutoksen vaikuttavuutta sekä nimenmuutoksen historiaa. Voidaan siis todeta, että nimenmuutos on vielä keskusteluasteella, jos organisaatioissa opetetaan ”puheviestintää”.

7 PUHEVIESTINNÄN OPETUKSEN JA KURSSIEN MUUTOKSET

Tässä luvussa verrataan puheviestinnän opetuksen ja kurssien muutoksia edellisiin aiheen tutkimuksiin, eli vertailussa ovat Hyvärisen, Gerlanderin, Almonkarin ja Isotaluksen (2006, 6–31) Vaihtoehtoiset suoritustavat ja verkko-opetus puheviestinnässä -hankkeen loppuraportti, Kaipomäen (2011, 45–84) opinnäytetyön tulokset ja tämän opinnäytetyön tulokset. Vuoden 2006 kyselyyn vastasi 22 opettajaa, 2011 kyselyyn 44 opettajaa ja vuoden 2019 kyselyyn 34 opettajaa. Päätelmiä voidaan pitää suuntaa-antavina. Lukemisen helpottamiseksi alla olevissa luvuissa viitataan vuodella 2006 Hyvärisen ym. tutkimukseen ja vuodella 2011 Kaipomäen opinnäytetyöhön.

7.1 Muutokset opettajien professionaaliudessa

Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opettajien professionaalisuudessa on tapahtunut muutoksia kyselyiden välillä. Opettajien työsuhteet ovat vakinaistuneet, vuonna 2006 vakituksia opettajia oli 52%, vuonna 2011 45% ja nykyään heitä on 70% vastaajista. Samassa suhteessa sivutoimisten opettajien määrä on laskenut selvästi. Määräaikaisten työsuhteiden osuus on pysytellyt pääosin samanlaisena kaikkien kyselyiden aikana. Professionaalisuuden kehittyminen näkyy alemman korkeakoulututkinnon suorittaneiden opettajien määrän puolittumisena. Puheviestinnän yliopistollisten jatkotutkintojen määrä on tosin laskenut vuoden 2019 kyselyyn. Vuonna 2006 jatkotutkintoja oli 32% vastaajista, tässä tutkielmassa tulos on 12%. Lasku voi johtua muun muassa siitä, että lisensiaatin tutkinto ei ole enää suosittu jatkotutkintomuoto. Lisensiaatin tutkintoja oli vuonna 2011 kymmenen prosenttia, tässä tutkielmassa lisensiaatin tutkintoja ei ole.

Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opettajien pätevyyydessä on ollut muutoksia kyselyiden aikana. Päteviksi opettajiksi määriteltiin kaikissa tutkimuksissa ne, joilla oli vähintään puheviestinnän syventävät opinnot suoritettuina. Vuosien 2006 ja 2019 kyselyiden tuloksissa päteviä opettajia on noin kaksi kolmasosaa vastaajista, kun

vuonna 2011 päteviä opettajia oli vain puolet vastaajista. Puheviestinnän opettamisen tutkintovaatimus vastaajien organisaatioissa on tosin pysynyt samana vuoden 2011 ja 2019 kyselyissä, joissa molemmissa puolella opettajista on koulutusta vastaava organisaation tutkintovaatimus. Toisena ryhmittelynä opettajista käytettiin työkokemusta. Pitkä työkokemus on niillä opettajilla, joilla on takanaan vähintään 11 opetusvuotta. Kahdella kolmasosalla opettajista on pitkä työkokemus puheviestinnän opettamisesta sekä vuonna 2006 että 2019, vuonna 2011 puolet vastaajista kuuluivat joukkoon, jolla oli pitkä työkokemus.

Opetuksen kehittämisen vastuu on muuttunut vuosien 2006, 2011 ja 2019 aikana selvästi. Pääsääntöisesti opetuksesta vastaavat nykyään yhdessä opettajat ja kielikeskukset. Vuonna 2006 opetuksen kehittämisestä vastasivat pääsääntöisesti opettajat (52%). Vuonna 2011 opetuksen kehittämisen vastuu oli vähän pudonnut opettajien osalta eli se oli 42%. Nykyisessä kyselyssä vastaava luku on enää 8%. Opetuksen vastuu on näin ollen vaihtunut enemmän organisaation vastuulle eli kielikeskuksille tai vastaaville.

7.2 Muutokset opetuksessa ja kursseissa

Opetettavien koulutusalojen määrä on selvästi noussut vuodesta 2006, jolloin yhden koulutusalan opiskelijoita opetti 36% vastaajista. Yhden koulutusalan opettaminen oli yleisintä myös vuonna 2011, mutta tämän tutkielman tulosten mukaan yleisimmin opetetaan kuutta eri koulutusalaa. Yleisimmät koulutusalat eivät tosin ole muuttuneet paljon. Vuonna 2006 yleisimmät koulutusalat olivat humanistinen ala sekä kauppatieteellinen ja yhteiskuntatieteellinen ala. Vuonna 2011 yleisimmät koulutusalat olivat humanistinen ja kauppatieteellinen ala. Vuonna 2019 yleisin koulutusala on kauppatieteellinen ala. Kasvatustieteellisen alan opiskelijoiden kouluttaminen on selvästi noussut kyselyiden välillä.

Vuonna 2011 opetettavista ryhmistä 34% oli heterogeenisiä kun vuonna 2019 opetusryhmät ovat 62% heterogeenisiä. Opetuksen ryhmäkoot ovat nousseet, vaikka pääosa opettajista opettaakin 16–21 oppilaan ryhmiä. Nousu näkyy selvästi 22–27 oppilaan ja yli 27 oppilaan ryhmäkokojen prosentuaalisena kasvuna ja pienempien ryhmäkokojen

prosentuaalisena pienentymisenä. Opettajat ovat itse havainneet ja kokeneet ryhmäkokojen nousun: vuoden 2011 kyselyssä 22% vastasi ryhmäkokojen nousseen viimeisen kahden vuoden aikana. Vastaava luku tässä opinnäytteessä on 62%.

Yhden opettajan vastuulla on myös suurempi määrä kursseja. Vuosien 2006 ja 2011 tuloksien mukaan vastaajat kertoivat opettavansa keskimäärin noin seitsemän kurssia lukuvuodessa, tämän hetkinen tilanne on kaksitoista kurssia lukuvuodessa. Opettaja-kohtaisen kurssimäärän nousun voi havaita myös siitä, vuonna 2006 opettajista 64% piti 1–5 kurssia lukuvuoden aikana, vuonna 2011 opettajista 45% piti 1–6 kurssia lukuvuoden aikana, kun vuonna 2019 enää 15% pitää 1–6 kurssia lukuvuoden aikana. Kurssimäärän nousua saattaa selittää myös opetettavien kurssien opintopistemäärien lasku. Kurssien laajuuden muutokset näkee alla olevasta taulukosta (ks. taulukko 17).

Taulukko 17: Kurssien laajuuden muutokset

Kurssien laajuudet opintopisteinä	2006*	2011**	2019
1	7 %	6 %	14 %
2	43 %	43 %	40 %
3	31 %	35 %	30 %
4	9 %	6 %	4 %
5	10 %	7 %	11 %
Puolikkaat pyöristettiin matemaattisten sääntöjen mukaan ylöspäin			
* Hyvärinen ym. 2006, 11			
** Kaipomäki 2011, 51			

Yleisimmät puheviestinnän opetettavat kurssit ja sisällöt ovat muuttuneet hyvin vähän. Pääsääntöisesti kurssit koostuvat samoista sisällöistä kuin vuonna 2006 ja 2011. Huomattavan vähän vaihtelua on puheviestinnän kurssin sisällöissä, joita opetetaan ja joita tulisi opettaa. Huomioitavaa kuitenkin on, että ”tulisi opettaa” sisällöt eivät oikeastaan tule opetuskäytäntöön vaan jäävät toiveen tasolle. Tästä esimerkkinä palautevuorovaikutus, jota tulisi opettajien mielestä opettaa sisältönä enemmän, mutta toteutunut opetuksen prosentti jää noin puoleen toiveesta. Esiintymisen ja esiintymisjännityksen sekä esiintymisvarmuuden opettaminen on laskenut hiukan vuosien aikana. Taulukossa 18 on 14 yleisintä opetussisältöä ja sisältötoivetta vuosilta 2006, 2011 ja 2019.

Taulukko 18: Puheviestinnän kurssin sisällöt, joita opetetaan ja joita tulisi opettaa

Puheviestinnän kurssin sisällöt joita opetetaan ja joita tulisi opettaa	opetettiin 2006*	tulisi opettaa 2006*	opetettiin 2011**	Tulisi opettaa 2011**	opetetaan 2019	tulisi opettaa 2019
	%	%	%	%	%	%
Esiintyminen	7 %	5 %	8 %	11 %	6 %	4 %
Palautevuorovaikutus			6 %	10 %	6 %	12 %
Esiintymisjännitys, esiintymisvarmuus	7 %	5 %	7 %	7 %	5 %	9 %
Puheviestintäosaaminen, viestintäosaaminen, viestintäkompetenssi	5 %	5 %	6 %	8 %	5 %	9 %
Ryhmäviestintä	5 %	5 %	5 %	7 %	5 %	7 %
Kuunteleminen	6 %	5 %	7 %	8 %	5 %	11 %
Viestijäkuva	6 %	4 %	6 %	6 %	5 %	4 %
Kriittinen ajattelu					4 %	4 %
Neuvottelutaito	6 %	5 %	6 %	7 %	4 %	7 %
Ammatillinen puheviestintä	4 %	4 %	5 %	7 %	4 %	4 %
Moniammatillinen yhteistyö	2 %	4 %	1 %	2 %	4 %	3 %
Työyhteisöviestintä	2 %	3 %	3 %	5 %	4 %	0 %
Tieteellinen puheviestintä	4 %	4 %	4 %	4 %	3 %	1 %
Eettinen viestintä					3 %	4 %
Mainintoja yhteensä	321	411	513	217	652	163
Mainintojen määrä/vastaaja	12,8	16,4	11,7	4,9	19,2	4,8
* Hyvärinen ym. 2006, 15. Tulisi opettaa -vaihtoehdossa ei maksimäärää.						
** Kaipomäki 2011, 53						

7.3 Muutokset opetusmenetelmissä, suorituksissa, korvausmenettelyssä, erityis- muodoissa, verkko-opetuksessa ja integroinnissa

Opetusmenetelmien määrä on noussut kyselyssä asteittain, joten samassa suhteessa vastaajat ovat valinneet omaa opetustaan kuvaavia opetusmenetelmiä enemmän. Opetusmenetelmiä mainitaan 15 kappaletta vastaajaa kohti tässä kyselyssä, kun edellisissä tutkimuksissa mainintoja tulee vähemmän. Taulukosta 19 voidaan katsoa opetusmenetelmäkohtaisesti prosenttilukujen muutokset 11 yleisimmän opetusmenetelmän kohdalla. Huomattavaa on kuinka alkuperäisessä vuoden 2006 raportissa opetuskeskustelu on suosittu (19%), kun se tässä tutkielmassa on enää 4% vastaajien käytössä.

Taulukko 19: Keskeisimmät opetusmenetelmät kurssilla

Keskeisimmät opetusmenetelmät kurssilla	2006*	2011**	2019
Palautteenanto		9 %	6 %
Pienryhmätyöskentely	22 %	8 %	5 %
Analysointitehtävä, havainnointitehtävä	11 %	8 %	5 %
Valmisteltu harjoitus	20 %	9 %	4 %
Parityöskentely			4 %
Alustus, tietoisku	9 %	6 %	4 %
Osallistava luennot			4 %
Ex tempore -harjoitus	2 %	7 %	4 %
Kyselevä opetus		7 %	4 %
Opetuskeskustelu	19 %	8 %	4 %
Työpaja (esim. learning cafe)			4 %
Mainintojen määrä	65	372	504
Vastaajien määrä	22	44	34
Mainintojen määrä/vastaaja	3	8,5	14,8
* Hyvärinen ym. 2006, 20			
** Kaipomäki 2011, 54			

Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssien arviointitavassa on tapahtunut muutoksia kyselyiden välillä. Muutokset ovat tapahtuneet hyväksytty/hylätty- ja numeroarvostelun kohdalla. Hyväksytty/hylätty arvostelu on yleisempää nykyään ja numeroarvostelu harvinaisempaa. Arviointikriteerit ovat määritellympiä nykyään kuin ennen. Arviointi on muuttunut enemmän opettajapainotteisemmaksi.

Yleisimmät palautteenantotavat eivät ole muuttuneet kyselyiden välillä. Noin 30% palautteesta on annettu ja annetaan erilaisilla suullisilla tavoilla sekä noin 30% palautteesta annetaan ja on annettu erilaisilla kirjallisilla tavoilla. Opettajien saaman palautteen käsittelytavat eivät ole juurikaan muuttuneet. Opettajat keräävät palautetta kurssin lopuksi, jonka päätteeksi opettaja keskustele palautteestaan kollegoiden, esimiehen tai työryhmän kanssa. Palautteen avulla kehitetään opetettavaa kurssia ja opettaja kehittää itseään.

Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssin korvaavat mahdollisuudet ovat pysyneet lähes samoina eri kyselyissä. Yleisimmin hyväksytty korvaavuus on kaikissa kyselyissä kieli- ja viestintäopetuksen puheviestintää vastaavanlainen korkeakoulutuksen kurssi. AHOT-menettely on tullut yleisemmäksi vuodesta 2011, jolloin sitä käytti puolet vastaajista, kun nykyään sitä puolestaan käyttää neljä viidesosaa vastaajista.

Hyväksytty puheviestinnän kurssin suoritus sisältää pääsääntöisesti samoja tapoja kaikissa kyselyissä. Uutena suorittamisen tapana esiteltiin essee-vaihtoehto vuonna 2011. Tämän tutkielman kyselyssä lisättiin vaihtoehto ”puheen pitäminen”. Huomioitavaa

on, että hyväksyttyyn suorittamiseen liittyvien eri tehtävien ja harjoitteiden määrä on noussut. Vuonna 2006 ja 2011 suoritteita oli 6–7 välillä vastaajaa kohti, kun nykyisellään suoritteita on kahdeksan.

Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kursseja voi suorittaa muullakin tavalla kuin luokkahuoneperustaisena opetuksena. Luokkahuoneopetusta korvaava suoritustapa ei ole muuttunut vuoden 2011 tuloksesta. Vaihtoehtoisia suoritustapoja on useita ja niiden muutokset ovat vuosien varrella olleet maltillisia. Luokkahuoneperustainen opetus korvataan pääosin näyttökokeella tai kirjallisuuden sekä kotiesseen tai kotitentin avulla.

Viestintäaroille, -jännittäjille ja -ujoille järjestetään omaa erityistarpeita huomioivaa kurssia. Vuonna 2011 70% vastaajista kertoo, että erityistarpeet otetaan heidän organisaatiossaan huomioon. Tämän tutkielman tuloksissa 85% vastaajista kertoo, että heidän organisaationsa ottaa huomioon viestintäarkojen, -jännittäjien ja -ujojen tarpeet. Erikoisryhmän kurssille haetaan samalla tavalla kuin vuonna 2011, eli hakemuksen ja anomuksen perusteella tai he hakeutuvat kurssille omatoimisesti.

Verkko-opintojen vertaaminen kolmen eri kyselyn suhteen onnistuu osittain. Osittainen vertaaminen johtuu verkkovuorovaikutuksen yleistymisestä viimeisen kymmenen vuoden aikana. Tämän tutkielman kyselyssä verkko-oppimisen ja verkkovuorovaikutuksen kysymyksiä laajennettiin. Vuonna 2006 verkon käyttöä kuvailtiin lähinnä keinoinformaation ja materiaalien jakamiseen tai säilyttämiseen sekä itseopiskelumateriaalina. Vuonna 2006 verkkoa hyödynsi 68% vastaajista. Vastaajat käyttivät avoimia materiaaleja, verkkoympäristöä (Moodlea) ja osa hyödynsi verkkoympäristöjä opetus- ja ohjausprosessissa, keskusteluissa ja palautteen antamisessa. Vuoden 2011 tuloksien pohjalta verkon käyttöä kuvaillaan samalla tavalla kuin vuoden 2006 kyselyssä. Nykyiset kyselyn tulokset eroavat selvästi aiemmista tuloksista. Yleisesti todeten, että verkkoa käyttää 85% vastanneista, verkkovuorovaikutuksen ja verkko-opintojen määrä on nykyisessä opetuksessa noussut selvästi.

Integroinnin yleisyys eri tieteenaloille on muuttunut. Vuonna 2011 yleisimmin integroitiin hallinto- ja kauppatieteiden opetusta, seuraavaksi eniten integroitiin lääketieteen, farmasian ja terveystieteen opetusta ja kolmanneksi eniten integroitiin kasvatus- sekä sosiaalitieteitä ja psykologian tieteenaloja. Tämän tutkielman tulosten mukaan eniten integroidaan humanistisia tieteitä sekä teknillisiä ja matemaattisfysikaalisia aloja. Integrointi talous- ja kauppatieteiden opintoihin on laskenut. Eroavaisuuksia saattaa selittää molempien tutkielmien avoin kysymys, johon vastausvaihtoja ei oltu

määritely. Molemmat tutkielman tekijät ovat siis poimineet annetuista vastauksista eri tieteenalat tai yleistetyt tieteenalanimitykset, kuten ”humanistiset tieteet”. Vertailu ei ole täten täysin pätevää. Integroinnin osalta resurssivaatimuksissa ja yhteistyössä koetaan samalla tavalla vaikeuksia ja onnistumisia kuten edellisessä vuoden 2011 kyselyssä.

Opetuksen integroinnin perusteluissa ei ole mainittavia eroavaisuuksia vuoden 2011 kyselyyn. Integroitavana olevat opintojen kohteet tosin ovat muuttuneet. Vuoden 2006 tuloksista selviää, että melkein puolet vastaajista integroi opetusta aineopintoihin, toiseksi eniten integroidaan (25%) yleisiä tai yhteisiä opintoja. Vuoden 2011 tutkimuksesta selviää, että yleisopintoihin integrointi on laskenut 17%:iin, laskua on tapahtunut myös aineopintojen osalta muutaman prosenttiyksikön 42%:iin. Nykyiset tulokset ilmentävät, että integrointi on lievästi vähäisempää yhteisiin tai yleisopintoihin ja syventäviin opintoihin. Integrointi on nykyään yleisempää perusopintoihin. Vuoden 2011 tuloksissa 20% vastaajista kertoi integroineensa puheviestinnän opetusta perusopintoihin. Nykyisellään vastaava luku on 33%.

7.4 Muutokset tavoitteissa

Kandidaatin tutkinnon tavoitteiden arvioinnin vertailu tehdään tämän tutkielman tulosten ja vuoden 2011 tulosten perusteella. Vastaajien tekemien opiskelijoita koskevien tavoitteiden arviointien keskiarvoja tarkastelemalla voidaan havaita, että vuonna 2011 ja vuonna 2019 kaikkien tavoitteiden keskiarvot ovat 3,95–4,14 välillä. Tulosten tarkastelun perusteella voidaan todeta, että opettajat ovat kummassakin kyselyssä arvioineet opiskelijoiden tavoitteiden saavuttamisen ”melko hyväksi”. Työkokemukseen ja pätevyyteen liittyvässä vertailussa keskiarvojen vaihteluväli on 3,88–4,19, joten voidaan todeta, että opettajat olivat molemmissa kyselyissä ryhmittelystä riippumatta hyvin samaa mieltä kandidaatin tavoitteiden onnistumisesta.

Keskihajontoja verratessa voidaan todeta, että vuoden 2011 ja 2019 kyselyiden työkokemuksen ja pätevyyden mukaan ryhmitellyt opettajat ovat varsin yhdenmukaisia kandidaatin tavoitteiden arvioinneissa, sillä keskihajonnat kaikilla mittaustavoilla ovat 0,68 ja 0,82 välillä. Työkokemukseen ja koulutukseen liittyvän vertailun perusteella voidaan todeta, että ryhmien välillä ei havaita tilastollisesti merkitsevää eroa (kaikki

p-arvot yli 0,05; taulukko 20 ja tauluko 21.) Kaipomäki (2011, 77) toteaa ”tilastollisesti melkein merkittävät erot ryhmien välillä ovat pienehköjä, joten opettajan pätevyys tai työkokemus ei kokonaisvaltaisesti vaikuta positiivisesti tavoitteiden saavuttamiseen”. Samaan toteamukseen voidaan tulla tässä vertailussa: verrattaessa vuoden 2011 ja 2019 kyselyiden tuloksia, joissa tarkastellaan kandidaatin tavoitteiden arviointia, opettajien työkokemuksella tai pätevyydellä ei ole tilastollisesti merkitseviä eroja. Tavoitteiden arviointien samankaltaisuutta vuoden 2011 ja 2019 kyselyissä kuvastaa myös tilastollisesti melkein merkitsevän tuloksen havainnointiväitteestä, jossa opiskelija osaa toimia tavoitteellisesti ja tarkoituksenmukaisesti vuorovaikutustilanteissa.

Taulukko 20: Kandidaatin tavoitteiden arvioinnin vertailu, työkokemus²

	kaikki 2019	kaikki 2011*	pitkä työko- kumus 2019	pitkä työko- kumus 2011*	lyhyt työko- kumus 2019	lyhyt työko- kumus 2011*
Tavoitteiden keskiarvo						
KT 1 - KT 8	4,14	3,95	4,17	3,87	4,07	4,03
Tavoitteiden keskihajonta						
KT 1 - KT 8	0,69	0,75	0,68	0,82	0,69	0,68

* Kaipomäki 2011, 76

Taulukko 21: Kandidaatin tavoitteiden arvioinnin vertailu, pätevyys³

	kaikki 2019	kaikki 2011*	pätevä 2019	pätevä 2011*	epäpätevä 2019	epäpätevä 2011*
Tavoitteiden- keskiarvot						
KT 1 - KT 8	4,14	3,95	4,19	3,87	4,03	4,03
Tavoitteiden- keskihajonta						
KT 1 - KT 8	0,69	0,75	0,68	0,83	0,67	0,68

* Kaipomäki 2011, 76

Seuraavaksi verrataan maisterin tutkinnon tavoitteiden toteutumisia työkokemuksen mukaan. Arviointien keskiarvoja vertaamalla voidaan havaita, että vuonna 2011 ja

^{2,3} Kaipomäki 2011, 76–78: kyseessä voi olla samat tiedot kahdessa eri taulukossa.

2019 keskiarvot ovat 3,69–4,5 välillä. Tulosten vertailun perusteella voidaan todeta, että opettajat ovat kummassakin kyselyssä arvioineet opiskelijoiden tavoitteiden saavuttamisen ”melko hyväksi”. Taulukosta 22 voidaan havaita, että vuonna 2011 lyhyen työkokemuksen opettajat arvioivat oppilaiden tavoitteiden saavuttamisen melkein 0,5 yksikköä korkeammalle, kuin vuonna 2019. Keskihajontoja verratessa voidaan kuitenkin todeta, että vuoden 2011 ja 2019 työkokemuksen mukaan ryhmitellyt opettajat ovat varsin yhdenmukaisia, sillä keskihajonnat kaikilla mittaustavoilla ovat 0,73 ja 0,96 välillä. Vertailtavien tulosten mukaan opettajat ovat johdonmukaisia opiskelijoiden arvioinneissa kummassakin kyselyssä.

Taulukko 22: Maisterin tutkinnon tavoitteiden vertailu opettajien työkokemuksen avulla

	kaikki 2019	kaikki 2011*	pitkä työko- kumus 2019	pitkä työko- kumus 2011*	lyhyt työko- kumus 2019	lyhyt työko- kumus 2011*
Tavoitteiden keskiarvo						
MT 1 - MT 5	4	3,69	4,07	4,4	3,93	4,55
Tavoitteiden keskihajonta						
MT 1 - MT 5	0,78	0,87	0,73	0,77	0,82	0,96

* Kaipomäki 2011, 79

Seuraavaksi verrataan maisterin tason tavoitteiden muutoksia opettajien pätevyyden avulla vuoden 2011 ja 2019 kyselyiden välillä. Edellä todettiin, että opettajat ovat kummassakin kyselyssä arvioineet opiskelijoiden tavoitteiden saavuttamisen ”melko hyväksi”. Sama toteamus voidaan tehdä pätevien ja epäpätevien opettajien tekemien opiskelijoiden tavoitteiden vertailussa, sillä keskiarvot ovat 3,64–4,13 välillä. Keskihajontoja verratessa voidaan todeta, että vuoden 2011 ja 2019 opettajat eivät ole yhdenmukaisia. Vuonna 2011 pätevien opettajien arviointien keskihajonta oli 0,18 ja tämän tutkielman tulosten mukaan arviointien keskihajonta on 0,49. Yhtenä selityksenä voisi olla, että opettajien keskinäiset erot ovat tasoittuneet vuosien myötä, mutta keskimäärin tavoitteet arvioidaan melko hyvin toteutuvaksi.

Tuloksistaan voidaan havaita, että vuoden 2011 kyselyyn vastanneet opettajat olivat yhdenmukaisia arvioidessaan opiskelijoiden maisterin tutkinnon tavoitteiden saavuttamista yleisesti. Epäpätevien opettajien tekemien arviointien keskiarvoisten tulok-

sien vertaaminen ei tuota merkitsevää eroa, sillä keskihajonnat ovat 0,83–1,08. Pätevyyteen liittyvän vertailun perusteella voidaan todeta, että minkään ryhmän keskiarvollinen p-arvo ei yllä tilastollisesti merkitseviin tuloksiin ($p > 0,05$). (Ks. taulukko 23.)

Taulukko 23: Maisterin tutkinnon tavoitteiden vertailu opettajien pätevyyden avulla

	kaikki 2019	kaikki 2011*	pätevä 2019	pätevä 2011*	epäpätevä 2019	epäpätevä 2011*
Tavoitteiden keskiarvo						
MT 1 - MT 5	4	3,694	4,131	3,746	3,78	3,636
Tavoitteiden keskihajonta						
MT 1 - MT 5	0,777	0,866	0,493	0,181	1,08	0,83

* Kaipomäki 2011, 79

Kaipomäki (2011, 79) toteaa opettajien työkokemuksen ja koulutuksen vaikutuksesta opiskelijoiden tavoitteiden saavuttamisesta seuraavaa:

Opettajan pätevyys tai kokemus ei vaikuta positiivisesti tavoitteiden arvioituun toteutumiseen. Kaikkia tutkintokohtaisia keskiarvoja tarkasteltaessa voidaan huomata lisäksi se, että kokeneen ja / tai pätevät opettajat arvioivat tavoitteiden toteutumisen kaikkiaan huonommin kuin kokemattomat ja / tai epäpätevät.”

Tässä pro gradu -tutkielmassa päätelmä on erilainen: tilastollisesti suuntaa-antavia tai melkein merkitseviä tuloksia ilmeni eniten kandidaatin tutkinnon suorittamiseen liittyvissä tavoitteissa pätevä-epäpätevä-vertailussa (ks. Taulukko 14).

Tämän tutkielman tulosten mukaan LAAPU-työryhmän tavoitteet nähdään saavutettavina ja saavuttamattomina, yksilökohtaisina ja laajoina opintopistemäärään suhteutettuna sekä tavoitteista puuttuu kirjallinen viestintäosaaminen. Kuitenkin tavoitteet pääosin koettiin tärkeinä ja realistina. Vuonna 2011 tavoitteisiin suhtauduttiin samalla tavalla. Tavoitteet olivat pääosin relevantteja ja hyviä, mutta vaikeasti toteutettavia. Liian pienet opintopistemäärät, liian suuret ryhmät ja kandidaatin tutkintoon sijoittuminen sekä pakollisten maisterin tason opintojen puuttuminen nähtiin negatiivisina tekijöinä, kuten tavoitteiden esiintymispainotteisuuskin. Tavoitteiden haasteina mainittiin lisäksi opiskelijoiden motivointi ja tasoerojen huomioiminen opetuksessa.

7.5 Muutokset haasteissa ja tuen tarpeessa

Vuonna 2006 haastavimmaksi asiaksi mainitaan opiskelijan henkilökohtaisiin ja erityisalan tarpeisiin vastaamiseen uusimmalla tiedolla. Vuonna 2011 haastavimmaksi asiaksi ilmaistaan opintojakson sisällön muokkaaminen tarkoituksenmukaiseksi ja sisältöjen laajuus opintopisteisiin ja tuntimäärään suhteutettuna. Tässä opinnäytteessä samat asiat nousivat esille, sillä suurimman haasteiden ryhmän muodostavat opetuksen sisältöihin ja opetuksen tulevaisuuteen liittyvät asiat. Vuonna 2006 muiden haasteiden kerrotaan liittyvän toimintaympäristöön, puheviestinnän aseman säilyttämiseen tai vahvistamiseen tutkinnossa ja opetuksen integroimiseen. Vuonna 2011 muut haasteet koskevat resursseja (tuntimäärät, integrointi, ryhmäkoot) ja työelämän kytköksiä löytämistä. Sellaisia haasteita, joita tässä opinnäytetyössä ei tullut esille, mutta ne mainittiin muiden kyselyiden tuloksissa, ovat: oppimateriaalien tuottaminen ja heterogeenisten ryhmien opetuksen vaikeus. Tosin heterogeenisten opetusryhmien vaikeaan opetukseen viitataan. Tämänkin työn muutamissa avoimissa vastauksissa, opettajat kertovat opetuksen kehittämisen toiveesta, jotta vastattaisiin koulutusalaan kohtaiseen tarpeeseen.

Opettajien tarvitsema tuki heijastelee osittain korkeakoulu-uudistusta, joka näkyy tuen luokittelujen muutoksena. Vuonna 2011 keskeisin tuen tarve on opetukseen liittyvissä aiheissa, kuten suunnittelussa, pedagogisten valintojen tekemisessä ja kurssien toteutukseen liittyvissä valinnoissa. Tässä opinnäytteessä on samoja piirteitä kuin vuoden 2006 tuloksissa, joissa opettajien verkostoitumista pidetään tärkeimpänä tuen muotona. Selkeänä muutoksena tämä opinnäyte ilmentää teknisen tuen tarpeen kasvua.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelu

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni koskee kieli- ja viestintäopetuksen puheviestinnän opettajien professionaalisuuden kehitystä. Opettajien professionaalisuus on kyselyiden tuloksien mukaan kehittynyt. Muutoksista voidaan päätellä, että opettajien professionaalisuus on noussut, joka näkyy puheviestinnän opettajien pääaineopintojen opiskelujen lisääntymisenä, pedagogisena osaamisena ja opettajien korkeakoulututkintojen suhteellisenä kasvuna. Päätelmä on linjassa korkeakoulu-uudistusta tutkineiden Wennbergin ym. (2018) tulosten kanssa, joiden mukaan yliopistomuutoksen pitäisi korostaa tutkintojen ja tutkimuksen roolia, näin ollen opetustehtäviin palkattaisiin enemmän päteviä opettajia. Professionaalisuutta tukee yliopistojen linjaus vakinaistaa opettajien työsuhteita, joka osaltaan luo jatkumoa opetuksen kehitykselle. Tosin opettajien työsuhteiden vakinaistaminen ei ole linjassa Wennbergin ym. (2018) määräaikaisten opettajien palkkaamisen havainnon kanssa. Työsuhteisiin liittyvissä päätelmissä vastaajien demograafisuus saattaa vaikuttaa tuloksiin, voi siis olla, että määräaikaista opettajia ei tavoitettu kyselyä varten, vaikka kyselyä pyrittiin levittämään mahdollisimman laajasti kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opettajien kesken.

Opettajien professionaalisuuden haasteena on yliopistollisten jatkotutkintojen määrän lasku, joka saattaa aiheuttaa tulevaisuudessa kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän tutkimuksen mahdollista vähentymistä. Tosin pitää muistaa, että kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opettajia on hyvin pieni ja rajattu määrä eikä tässä määrässä ole juurikaan professoreiden työsuhteita. Lisäksi työsuhteet ovat pääosin opettamiseen eivätkä tutkimiseen tarkoitettuja. Nämä seikat osaltaan saattavat johtaa siihen, että opettajat eivät ehkä jatkokouluttaudu tutkijoiksi kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän osalta. Tuloksista voi huomata, että jatkokoulutautumista tapahtuu puheviestinnän osalta ja muilta vastaajien tieteenaloilta vähän.

Organisaatiotasolla kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opettajilta vaaditaan erilaisia tutkintovaatimuksia. Tutkintovaatimukset ovat eriarvoisia ja osittain epäselviä, jopa opettajille itselleen. Opettajuuden kehitys relationaalisen opetusviestinnän

suuntaan näkyy monimuotoisen ja opiskelijalähtöisen opetuksen, osallistavien opetusmenetelmien ja opiskelijan tavoitelähtökohtaisen arvioinnin avulla. Opettajien omat kokemukset pedagogisesta pätevyyydestä ja organisaatioiden vaatimuksista ovat epäselviä. Jos organisaatioissa on pedagogisena vaatimuksena ainoastaan kasvatustieteen opinnot, on organisaation käsitys pedagogisten opintojen luonteesta silloin heikko. Pääosin opettajilla on kuitenkin aineenopettajan, aikuis- tai yliopistopedagogin pätevyys. Aineenopettajapätevyyskäsitteitä ilmenee erityisesti äidinkielen opettajien osalta. Opetus- ja koulutusministeriön (OKM 2016) raportin mukaan pedagogiset taidot toivat uusia opetusmenetelmiä, modernisoitumista ja lisäsivät opetuksen innostavuutta. Kieli- ja viestintäopinnot puheviestinnän pedagogiikkaa on vaikea kehittää, koska sen opettajilla ei ole selkeää verkostoa, jonka avulla pedagogista tiedonvaihtoa tapahtuisi.

Opetuksen kehittämisen vastuussa on tapahtunut selkeä muutos parempaan. Nykyään opintojen kehittämisestä vastaa suurempi joukko ammattilaisia, kuten kielikeskus ja opettajat yhdessä. Opettämisen kehittämisvastuun kasvu näkyy myös opetuksesta saatavan palautteen käsittelyssä. Opettajat keräävät palautetta omasta opetuksestaan ja sen mukaan kehittävät opetettavaa kurssia. Opettajien verkoston puuttuminen tosin heikentää kerättävän palautteen ja sitä kautta tehtävän kehittämisen vaikutusta. Vaikka opetuksen kehittämisestä vastaavat kielikeskus, opettaja ja esimies, niin ”tulisi opettaa” opetussisältöjä ei siltikään opeteta, vaan opettajat tukeutuvat samoihin sisältöihin kuin aiemmin. Sama opetuksen sisällön toiveiden toteutumattomuus on tapahtunut kaikkien kyselyiden tuloksissa, eli opetuksen sisältökehitys on hidasta.

Kieli- ja viestintäopinnot puheviestinnän opetuksen nykytila opettajien professionaalisuuden suhteen on parantunut edelliseen kyselyyn verraten. Opettajien taustakoulutukset ovat pääosin puheviestinnästä ja työsuhteet vakinaisempia sekä opetuksen kehitys on yhteisöllisempää.

Toisena tutkimuskysymyksenä pohditaan kieli- ja viestintäopetuksen puheviestinnän opetuksen ja kurssien sisältöjä. Opetuksen ja kurssien sisällöt ovat osittain samanlaiset kuin edellisissä kyselyissä. Opettavien koulutusalojen määrän kasvun myötä myös opettajien puheviestinnällinen ja muiden tieteenalakohtaisten sisältöjen opettaminen on noussut. Yleisimmät koulutusalat eivät tosin ole muuttuneet, mutta alat ovatkin Suomen eniten opiskeltuja (ks. SVT 2014). Opetettavien koulutusalojen määrä näkyy heterogeenisten ryhmien opetuksen kasvuna. Opetettavat ryhmäkoot ovat nousseet, mikä näkyy ryhmäkokojen segmenttien kasvuna sekä tulee esille opettajien oman ko-

kemuksen perusteella. Koulutusalojen määrän ja ryhmäkokojen kasvun myötä lukuvouden aikana opetettavien kurssien keskimäärä on noussut. Opetettavien kurssien määrän nousu saattaa osittain selittyä opettajien vakinaisemman työsuhteen avulla, jolloin vakinaiset opettajat vastaavat suuremmasta osasta kursseista. Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssin opintopisteisiin liittyvä työmäärä on laskenut, sillä kurssin laajuus on pienentynyt. OKM (2016) raportissa todetaan korkeakoulu-uudistuksen vaikutuksista, että yliopisto-opettajien työtaakka on noussut. Saman voi päätellä tämän tutkielman tuloksista.

Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetuksen ja kurssien sisällöissä ei ole merkittäviä muutoksia, mutta opettajakohtainen kurssimäärä ja oppilasmäärä on kasvanut. Kurssimäärän ja oppilasmäärän kasvu näkyy myös Morrealen ym. (2016) tuloksissa, joten kehitys on samansuuntainen kuten Yhdysvalloissakin.

Tämän opinnäytteen kolmas tutkimuskysymys koskee opetusmenetelmien käyttöä ja suoritustapoja. Kasvokkaisten opetusmenetelmien muutokset ovat vähäiset, vaikka kyselyssä valittavia opetusmenetelmiä oli enemmän kuin edellisissä kyselyissä. Opetus perustuu yhä edelleen ryhmätyöskentelyyn ja osallistavaan opetukseen luokkahuoneessa. Tulosten perusteella vastaajat valitsevat kuitenkin enemmän ja erilaisia menetelmiä opetuksensa tueksi.

Opetuksen nykyiseen muotoon, eli ryhmätyöskentelyyn ja osallistavaan opetukseen, sopivat hyvin teoriaosioissa esitellyt ryhmälähtöinen oppiminen (LeFebvre 2016) ja käänteinen oppiminen (Wallace & Goodnight 2016). Tuloksien mukaan kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetus on luokkahuoneperustaista. Näin on myös Yhdysvalloissa (ks. Morreale ym. 2016, 349–350). Hollanti (2011), Gerlander ym. (2009) ja Kaipomäki (2011) toteavat, opettajien pitäisi tehdä paremmin taustatöitä oppilaiden lähtötason selvittämiseksi. Opiskelijoiden lähtötasoja ei vielä kukaan oteta huomioon tarpeeksi, joten pedagogisina esimerkkeinä annetut oppimistulosperustainen (Wallace & Goodnight 2016) tai palvelumuotoilullinen (McIntyre & Sellnow 2014) työkalu sopivat puheviestinnän kurssin opetusmenetelmäksi.

Muutos opetuksessa on tapahtunut integroidumman ja monimuoto-opiskelussa tehtävän kurssin suhteen. Enää ei voida puhua pelkästä kasvokkaisopetuksesta, sillä 85% vastaajista käyttää verkkotyökaluja kurssin osana, joten valtaosalla opettajista kyseessä on monimuoto- tai sulautuva opetus. Olkoon kurssi luokkahuoneperustainen tai monimuoto, niin sen suorittaminen tapahtuu hyvin samanlaisten osasten kautta. Hy-

väksyttyyn suorittamiseen tarvitaan aikaisempaa enemmän oppilaiden tekemiä suoritteita. Morrealen ym. (2016, 347) viimeisimmän yhdysvaltalaisen viestinnän kurssin tutkimuksen mukaan oppilaat tekevät keskimäärin kymmenen suoritetta. Suoritteiden määrä on tässä tutkielmassa kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnässä kahdeksan. Kurssin korvaaminen muulla tavalla on helpottunut; kurssin voi korvata vastaavilla korkeakouluopinnoilla, AHOT-menettelyllä tai työelämän kokemuksen avulla. Kursien korvaavuuden helpottuminen saattaa johtua opettajien paineesta antaa oppilaille helpommin opintopisteet, jotta yliopistomuutoksen kautta tullut oppilaiden valmistumisen paine vähenisi ja opiskelijoiden ryhmäkokojen kasvu olisi hillitympää.

Opetukselliset erityistarpeet otetaan hienosti huomioon ja oppilaan hakeutuminen opintoihin on verrattain helppoa. Opettajien käsitykset viestintäarkojen, -jännittäjien ja -ujojen opettamisesta kasvokkaisessa ja verkkoympäristössä eroavat toisistaan. Aihetta olisi siis tutkittava, jotta opettajien väitteille saataisiin tutkittuja esimerkkejä ja todisteita. Yhdysvalloissa esiintymisjännitystä on tutkittu sulautuvassa oppimisessä. Tulosten mukaan esiintymistilanteet ovat helpompia mediavälitteisinä kuin kasvokkain (ks. Strawser, Gaffney, DeVito & Pennell 2017, 66–67). McIntyren ja Sellnown (2014) tuloksien mukaan viestintäarkoja auttoi myös palvelumuotoilullinen oppimismenetelmä. Voisi olla, että kyseistä lähestymistapaa kannattaisi kokeilla kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kontekstissa.

Opetusta integroidaan yhä enemmän ja integroinnin perustelut ovat pysyneet samoina. Opetuksen integroinnin kohde heijastelee yliopistojen halua integroida yhden opintopisteen puheviestinnällinen sisältö kandiseminaarin yhteyteen, sillä integrointia tapahtuu enemmän aineopintoihin kuin muihin opintoihin. Integroinnin lisääntyminen syventäviin opintoihin lisää kieli- ja puheviestinnän ammatilliseen asiantuntijuuteen liittyviä ominaisuuksia. Tuloksien mukaan opettajat eivät kuitenkaan ole samaa mieltä maisterin tutkintoon liittyvien tavoitteiden suhteen. Integroitavissa koulutusaloissa on muutoksia, mutta muutokset saattavat johtua myös vastaajien demografiasta. Yhdysvaltalainen viestinnän peruskurssin standardoinnin jälkeen integroinnin räätälöinti koettiin hyvänä (Morreale ym. 2015, 339–340).

Selkeän muutoksen opetuksen sisältöihin tuovat verkko-opetuksen ja verkkovuorovaikutuksen määrän kasvu sekä siinä tehtävien opintosuoritteiden muodot. Verkkoa käytetään pääsääntöisesti moninaisesti ja useisiin eri tehtäviin, kuten tietopankkina, keskustelualustana ja palautteen kanavana, käyttö on vuorovaikutteista. Verkon käyttötapa vastaa yhdysvaltalaisella viestinnän peruskurssilla käytettyä verkko-opetusta (ks. Morreale ym. 2016, 344–350). Verkko-opetuksen kokemisessa on eroja vastaajien

kesken, mikä johtuu resursseista, osaamisesta ja kiinnostuksesta. Verkko-opintojen ja -vuorovaikutuksen tärkeys todetaan ja sen osaamisen tarpeellisuus havaitaan. Ryhmäkoot verkko-opetuksessa ovat suuremmat kuin kasvokkaisessa opetuksessa, mikä osittain lisää opettajien työmäärää. Osa opettajista pyrkii opettamaan verkossa kasvokkaisen opetuksen tapaan, mikä osaltaan lisää verkko-opetuksen opettajan työmäärää. Yhdysvaltalaisen viestinnän peruskurssin tutkijat Wallace ja Goodnight (2016, 511) mainitsevat saman ongelman, jossa opettajat pyrkivät siirtämään luokkahuoneopetuksen sisällöt ja opetustavat sellaisenaan verkkoon. Verkko-opetuksen ja -vuorovaikutuksen hallitsemisessa on siis osaamisen puutetta. Tosin kyselyyn on vastannut myös opettajia, joille verkko-opettamisen pedagogiat ja työskentely ovat tuttuja ja he osaavat käyttää niitä taidokkaasti. Tärkeäksi muodostuu tuen saanti, joka tapahtuu joko kouluttautumalla tai organisaation antamana tukena. Silti tuen saannissa koetaan puutteita. Wallace ja Goodnight (2016, 514) tekivät samanlaisen huomion tutkiessaan yhdysvaltalaista viestinnän peruskurssia, jossa verkkokurssin opettaminen toi teknisiä haasteita. Verkko-opetuksen ja -vuorovaikutuksen tärkeys nähdään ehkä enemmän yliopistomuutoksen tuomana resurssiasiana kuin pedagogisena kehittämisenä. Yhdysvalloissa viestinnän peruskurssin muokkaaminen sopivammaksi flippaukseen, verkko-opetukseen ja yhdysvaltalaiseen hybridi-kurssiin on tuonut positiivisia tutkimustuloksia opetuksen kehityksestä (Wallace & Goodnight 2016, 523). Samaa kannattaisi kokeilla siis myös kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän suhteen.

Verkko-opetukseen liittyvien kysymysten vastauksissa on myös huomattavissa pientä ärsyyntyneisyyttä verkko-opetusta koskevia kysymyksiä kohtaan. Teknisesti kyselyssä jäi jumiin, jos avoimeen kysymykseen ei kirjoittanut vastuksena mitään. Tosin vastauksesi olisi riittänyt pelkkä viiva tai piste, mutta muutama opettaja on kirjoittanut isoilla kirjaimilla, että heillä ei ole verkko-opetusta, korostaakseen heidän organisaationsa tilannetta. Samaa vastaamistapaa ei esiintynyt esimerkiksi integroinnin kysymysten kohdalla, vaikka verrattuna verkko-opetukseen suurempi osa vastaajista ei integroi opetustaan.

Kurssin arvioinnin osalta hyväksytty/hylätty -arviointi on yleistynyt, mikä varmasti johtuu osittain kurssin laajuuden pientymisestä ja taitoainesisältöihin liittyvän opetuksen arvioinnin tasa-arvoisuudesta. Opetuksen sisällöt ovat eriytyneet tiedealakohtaisemmaksi, mutta arviointikriteerit ovat määritellympiä, mikä tarkoittaa, että opetus tältä osin standardoituu. Palautetta annetaan ja vastaanotetaan, kuten edellisissäkin tutkimuksissa, eli suullisesti ja kirjallisesti sekä molemmin suuntaisesti.

Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän nykytilannetta kuvaa opetuksen integroiminen, verkko-opetuksen käyttäminen, erilaisten opiskelijoiden huomioinen, monenlaiset opiskelumenetelmät ja kurssin korvaamismahdollisuuden helpottuminen. Kehittämistä olisi vielä käytännön opetuksen tutkimisessa ja siitä tehtävien johtopäätösten julkaisemisessa. Tällä hetkellä opettajat kokeilevat uusia oppimismenetelmiä, rakentavat verkkokursseja ja integroivat opetustaan, mutta muutosten raportointi pysyy opettajan omassa organisaatiossa.

Opinnäytetyöni neljäs tutkimuskysymys käsittelee opetuksen tavoitteita ja niiden toteutumista. Vastaajien tekemien opiskelijoita koskevien tavoitteiden arviointi on haasteellista. Haasteelliseksi arvioinnin tekevät opetuksen opiskelijakohtaiset tavoitteet, jotka eivät välttämättä ole LAAPU-työryhmän tavoitteiden mukaisia, tai työryhmän tekemät tavoitteet ovat itsessään liian laajat ja haastavat. Työryhmän tavoitteiden laajuus ilmenee siten, että yhdelläkään yliopistolla ei ollut kurssisisältövertailussa kaikkia LAAPU-työryhmän tavoitteita oman kurssinsa tavoitteina. Tavoitteista osa oli päätyynyt kurssisisältökuvauksiin, mutta sovelletuin osin. Työryhmän tekemät maisterin tutkintoon liittyvien tavoitteiden arviointi on haasteellisempaa kuin kandidaatin tutkintoon liittyvien tavoitteiden arviointi. Tämä johtuu siitä, että maisterin tutkintoon kuuluvia puheviestinnän kursseja ei ole yliopistojen kurssisisällöissä ja opettajat itsekin myöntävät, että kieli- ja viestintäopetuksen puheviestintää opetetaan pääsääntöisesti alemman korkeakoulun vaiheessa. Tosin kandidaatin ja maisterin tason LAAPU-työryhmän tavoitteet voivat olla integroituina ja täten sijoitettuna opiskelijan koko opintosuunnitelmaan. Jos työryhmän tavoitteet on sijoitettu opiskelijan koko opintosuunnitelmaan, niin parhaaksi toteutumisen arvioijaksi eivät silloin riitä yksin opettajat vaan koulutuksesta yleisesti vastaavat tahot. Paras oman kehittymisen arvioija kuitenkin saattaisi olla opiskelija itse.

LAAPU-työryhmän tavoitteet on koettu (Kaipomäki 2011, 75) ja koetaan yhä edelleen realistisina ja hyvinä, mutta niiden toteutumisessa opettajat näkevät paljon haasteita. Voisi olla aiheellista suhteuttaa LAAPU-työryhmän tavoitteet kieli- ja viestintäopetuksen puheviestinnän suppeampaan ja integroidumpaan kurssiin, sekä ottaa huomioon lakimuutoksen myötä tullut kansainvälisyysaspekti niihin mukaan (ks. Sipilä & Grahn-Laasonen 2016.). Aiheellista olisi pohtia myös verkkovuorovaikutuksellisuuden osa-alueita LAAPU-työryhmän tavoitteissa.

Tämän tutkielman opetukseen liittyvien tavoitteiden yleisin päätelmä on, ettei opettajien koulutus eikä työsuhteen pituus vaikuta juurikaan opiskelijoiden tavoitteiden saavuttamisen arviointiin. Pieniä eroavaisuuksia koulutuksen tason ja opettajista tehtävien

ryhmyksien välillä kuitenkin on. Kandidaatin tutkinnon tavoitteet arvioidaan saavutettavaksi ”melko hyvin” tavoitteesta ja ryhmittelystä riippumatta. Maisterin tutkintoon liittyvien tavoitteiden arvioinneissa ryhmittelyissä näkyy pientä epäjohdonmukaisuutta, mutta se ei vielä ole tilastollisesti merkitsevää ja tavoitteet arvioidaan saavutettavan ”melko hyvin”. Voidaan todeta, että opettajien ryhmittely pitkän ja lyhyen työkokemuksen opettajiin sekä päteviin tai epäpäteviin ei vaikuta kandidaatin tai maisterin tason tavoitteiden saavuttamiseen. Mielenkiintoista on, että Podolskyn, Kinin ja Darling-Hammondin (2019) tutkimusten mukaan opettajien työkokemuksella on vaikutuksia oppimiseen; kun opettajan kokemus lisääntyy, on tilastollisesti oppilailta paremmat mahdollisuudet saavuttaa parempia tuloksia. Opetusministeriön (2004) luoma riittävä (kandidaatin tason) ja hyvä (maisterin tason) viestintä ja kielitaito näin ollen täyttyy kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän osalta vain kandidaatin tutkielman arvioiden osalta. Maisterin tutkinnon arvioit eivät yllä Opetusministeriön ”hyvään” taitoon, koska keskiarvollinen vastaus on ”melko hyvä”. Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän tavoitteiden saavuttamisen nykytilanne on samankaltainen kuin aiemmassa kyselyssä.

Pro gradu -tutkielman viidennessä tutkimuskysymyksessä pohditaan kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetuksen haasteita ja muutoksia. Muutoksia on peilattu eritellysti kahteen edelliseen kyselyyn luvussa seitsemän. Opetukseen liittyvät haasteet tulevat esille pohdittaessa kaikkien kysymyksien vastauksia. Opetus on selvästi muuttunut pienryhmätyöskentelystä, esiintymiseen liittyvistä opetussisällöistä ja muutaman eri koulutusalan opiskelijoiden opettamisesta. Opettajilta vaaditaan nykyään enemmän suurempien ryhmien hallintaa, monimuotoisten sisältöjen ymmärtämistä, resurssointia sekä verkko-opetuksen ja integroinnin kehittämistä.

Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetuskenttä on pirstaloitunut, se sisältää eriarvoisia lähtökohtia, erilaisia opintosisältöjä ja opetusmenetelmiä ja opettajat ovat taustakoulutustensa kanssa eriarvoisessa asemassa. Yhdysvaltalaisessa viestinnän peruskurssissa haasteina ovat vuorovaikutusosaamisen opettaminen pääaineesta riippumatta (Morreale ym. 2016, 352–354), joten haasteissa löytyy yhtenevyys. Tämän hetken kieli- ja viestintäopetuksen puheviestinnän sisällöissä on hyväksi koettuja ja testattuja oppimisen, osaamisen ja tavoitteiden alueita, mutta niiden vieminen oppilaan taidoiksi muuttuu haastavaksi juurikin sirpaleisuuden vuoksi. Morrealeen tutkimusryhmä (2010, 415) havaitsi saman muutoksen Yhdysvalloissa: standardoinnin puute aiheutti ongelmia opetuksessa. Suomessa tulisi pohtia koko opetuksen läpi vievää vies-

tinnällistä polkua ja poimia sieltä tavoitteet, joihin keskittyä. Näin tehtiin Yhdysvalloissa, jossa Valenzano ym. (2014, 361) tutkimusryhmineen tutkivat viestinnän kurssin sisällön rajauksen vaikutuksia. Tuloksien mukaan opettajien tuen tarve on moninaista ja sekin heijastelee kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetuksen muutosta. Opettajat itse kokevat, että suurimman tuen antaisi yhteisöllisyys; opettajien välinen verkosto.

Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän haasteena on myös pääaineopintojen nimenmuutoksesta johtuva tuleva epätietoisuus sisältöjen nimistä, opettajien työnimikkeistä ja sitä kautta koko osaamisen kentästä. Muutos on jo toteutumassa, sillä pääainetutkinnot ja niiden sisällöt vaihtavat nimeä. Teoriaosioissa pohdittu yhdysvaltalainen viestinnän peruskurssin nimenmuutosten historia (ks. LeFebvre 2017) on ehkä osittain johtanut Suomessa haluun vaihtaa puheviestinnän oppiaineen nimeä. Nimenvaihdoksessa ei ehkä huomioitu, että yhdysvaltalaisen viestinnän peruskurssi on laajasti tunnettu, tutkittu ja sille on luotu vahvat standardit.

Nimenmuutos näkyy jo Suomessa kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opettajien pätevyysvaatimuksissa. Enää ei vaadita puheviestinnän syventäviä opintoja, vaan vaatimuksena ovat viestinnän syventävät opinnot. Opetuksen sisällöissä puhutaan paljon vuorovaikutusviestinnästä, joten nimi olisi ehkä pitänyt muuttaa puheviestinnästä vuorovaikutusviestinnäksi sen sijaan, että nimi vaihtui pelkäksi viestinnäksi. Ainakin sillä tavalla puheviestinnän opettajat olisivat voineet tuoda omaa erityisalaansa esille verrattuna muihin viestinnän ammattinimikkeisiin.

8.2 Tutkielman tulosten sovellettavuus

Tämän tutkielman tulosten pohjalta voitaisiin tehdä useita sovelluksia, jossa kyselyn tuottamaa tietoa käytettäisiin. Ensimmäisenä käyttökohteena voisi olla opettajien oma yhteisö. Teoriakirjallisuuden (Hyvärinen ym. 2006; Kaipomäki 2011) ja tämän tutkielman tulosten perusteella kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opettajille voisi perustaa yhteisön. Aira (2012, 21–27) toteaa, että vaikka verkkovuorovaikutus on työelämässä tehtäväkeskeisempää ja asynkronisempaa, se ei juurikaan vaikeuta vuorovaikutusta. Näiden havaintojen pohjalta kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opet-

tajille olisi hyvä tehdä yhteinen foorumi, jossa he voisivat jakaa kokemuksiaan opetuksen kehittämisestä, palautteista ja opetuskokeiluista. Foorumiksi voisi sopia nykyisistä verkkopalveluluista Facebook tai LinkedIn.

Foorumin ja keskustelun avaamisen myötä voisi olla mahdollista, että opettajien kiinnostus tiedonjakamiseen ja omistautuminen yhteisen tiedonjakoalustan kehittämiseen saisi aikaiseksi kasvokkaisia tapaamisia. Tapaamiset voisivat olla koulutuspäiviä. Opettajien yhteisöistä kertovat myös yhdysvaltalaiset tutkijat Wallace ja Goodnight (2016, 523): viestinnän opetuksen kehittämisessä tärkeää on tiedonjako, jotta uudet hyväksi koetut opetustavat leviäisivät.

Tämän tutkielman tulosten toisena käyttökohteena voisi olla kansallisen verkkokurssin suunnittelemisen ja toteuttamisen. Morreale ym. (2016, 341–345) toteavat, että vaikka viestinnän peruskurssia toteutetaan vielä vähän pelkkänä verkkokurssina, olisi kursilla potentiaalia opiskelijamassojen kouluttamiseen. Tutkielman tuloksista voi havaita myös kasvaneiden verkkokurssien määrän ja niiden kehittämiseen liittyvän hyvän puolen. Hyvänä puolena on, että verkkokurssin kehittämiseen voi mennä paljon aikaa, mutta kurssin verkko-ohjaamiseen ja ylläpitoon aikaa ei kulu niin paljoa. Näiden esimerkkien pohjalta verkkokurssi voisi olla luonteeltaan yleinen, puheviestintäteorioihin vähän pureutuva, jossa oppilaat toimisivat verkko-opetuksen periaatteiden mukaan heterogeenisissä pienryhmissä luoden konstruktivisesti tietoa.

Verkossa tehdyt puheviestinnän pohjateorioihin liittyvät opinnot tulisivat käyttöön kasvokkaisessa opetuksen kontekstissa, jolloin opetuksessa voitaisiin keskittyä enemmän taitopainotteisuuteen. Kasvokkaisessa opetuksessa voitaisiin myös keskittyä tieteenalakohtaisiin sisältöihin, viestintäarkojen opettamiseen tai muihin yksityiskohtiin, koska aikaa jäisi enemmän. Mahdollisia verkkokurssin teemoja puheviestinnän teorioiden lisäksi voisi olla työnhakuun liittyvän verkkovideon tekeminen. Kirkwoodin ym. (2011) esittelivät valmiin konseptin työnhakuun liittyvien verkkovideoiden tekemiseen, jossa on keskiössä ”minä tuottajana”. Videon tekemiseen voisi yhdistää myös LAAPU-työryhmän (Almonkari & Isotalus 2009) tavoitteita videon sisällöksi.

Kolmantena tutkielman tulosten valossa tehtävänä käyttökohteena voisi olla yhtenäisen opetuksen arvioinnin ja osaamisen tavoitteiden kysely, jonka opiskelijat täyttäisivät kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssin loppuvaiheessa. Rubin (2011) toteaa, että opetusviestinnässä yksi tärkeimmistä työkaluista on palaute. Saman voi tulkinta tämän tutkielman tuloksista, jossa palautteen avulla kaikki vastaajat kehittävät jollain tavalla opetustaan. Yhtenäinen opetuksen arviointi- ja osaamisen tavoitteiden

kysely antaisi valtakunnallista tietoa opetuksen tilasta, kehittämisestä ja muutoksesta sekä opiskelijoiden tavoitteiden osaamisen arvioinnista koko ajan. Arviointikyselyn analysoinnilla voisi olla yliopistoittain jaetut vastuualueet tai että vastuu vaihtuisi parin vuoden välein eri yliopistojen kesken. Kieli- ja viestintäopetuksen puheviestinnän opetuksen kehittämistä yleisesti raskauttaa se, että opettajilla ei jää juuri aikaa tutkimuksen tekemiseen ja täten oman tieteenalan kehittämiseen tieteellisesti. Kysely toimisi helppona tapana kerätä aineistoa systemaattisesti.

Neljäntenä mahdollisena tutkielman pohjalta tehtävänä sovelluksena olisi yritysten kanssa luotava opintosisältökokonaisuus, jossa nimenomaan opiskelijan ammattiasiantuntijuus otettaisiin käyttöön. Opintosisältökokonaisuuden ei tarvitsisi olla perinteinen kasvokkainen kurssi. Kurssi voisi olla verkkovuorovaikutteinen, jossa oppilaat valitsevat yrityksen, jonka kanssa tekevät yhteistoiminnallisia projekteja. Tämä sovellus olisi verrattavissa yhdysvaltalaiseen tutkimukseen, jossa viestinnän peruskurssi suunniteltiin työnantajien kanssa (ks. Morreale ym. 2016, 340.). Laajemmalle vietyinä puheviestinnän perusteista ja yritysyhteistyöstä voisi luoda valtakunnallisesti samansisältöisen verkkokurssin, joka hyväksyttäisiin korvaavina opintoina yliopistojen puheviestinnän kurssille. Valtakunnallisten verkkokurssien avulla saataisiin tehtyä puuttuvaa standardointia ja kevennettyä opettajien kokemaa verkko-opetukseen liittyvää työmäärää.

8.3 Tutkielman arviointi

Uusintatutkimuksessa, kuten yleisesti muissakin tutkimustyypeissä, validiteetilla tarkoitetaan sitä, että teoria kuvaa tarkasti todellisuutta. Validiteettia on kahta erilaista; sisäistä ja ulkoista. Sisäinen validiteetti käsittelee tutkimuksen yhteenvedon ja vertaa sitä pohjateorioihin. Ulkoinen validiteetti vertaa tuloksia yleistettävyyteen, miten tulosta voisi soveltaa. Uusintatutkimus tukeutuu ulkoiseen validiteettiin; jos tutkimus ei ole yleistettävissä, ei sitä kannata toistaa. (Frey ym. 2000, 109; Järvinen & Järvinen 2000, 172–173; Eskola & Suoranta 1998, 214) Tässä tutkimuksessa on tärkeä ottaa huomioon, että tutkimus on sidoksissa tiettyyn aikaan (Frey ym. 2000, 208). Tämän

tutkielman osalta sisäinen validiteetti pyrkii katsomaan tuloksia teoreettisen viitekehysten läpi. Tutkielman ulkoisen validiteetin korostaminen nousee esille kyseisen tutkimusaiheen uusimisessa.

Tutkielman validiteettia arvioidessa pitää arvioida kyselytutkimuksen validiteettia. Kyselytutkimuksen validiteetti katsotaan otannasta ja saatujen mittausten suhteesta teoriaan. (Frey ym. 2000, 111.) Tutkielmani osalta saadut tulokset refleктоivat mittausten suhdetta teoriaan. Järvinen ja Järvinen (2000, 172) kertovat, että yleistettävyyden tulee teoreettisen hyödyllisyyden ja tulosten havainnoinnin suhteesta. Tämän tutkielman osalta luotettavuuden ja eettisyyden miettiminen on ollut koko kirjoitusprosessin ajan mukana. Tutkielman luotettavuutta on pohdittu usealta kannalta. Yhtenä osa-alueena on uusintatutkimuksen luotettavuuden miettiminen siitä näkökulmasta, ettei tutkielma plagioi muita saman kyselyn tehneitä. Eskola ja Suoranta (1998, 211) toteavat, että tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiivisuus ja sen myöntäminen. Tutkija on tutkimuksensa keskeisin tutkimusväline. Luotettavuuden kriteeri on näin ollen tutkija itse, ja arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Luotettavuus ei ole yleinen normi, vaan se muuttuu ajan ja tutkijayhteisön kanssa. Tutkimusetiikkani nojautuu moraalisiin perusteisiin. Tekemäni otannan henkilöt ovat anonymoimalla, jotta vastaajien henkilöllisyys pysyy salassa. Muilla henkilöillä kuin minulla ei ole ollut pääsyä dataan, eli kukaan ulkopuolinen ei ole päässyt näkemään vastaajien mahdollista tunnistamista. (ks. Frey ym. 2000, 140.)

Uusintatutkimuksen metodia arvioidessa yhtenä kriteerinä on toistettavan tutkimuksen hyvä dokumentointi ja reliabiliteetti, kuten Ben-Nun (2008, 952) ja Frey ryhmineen (2000, 135) toteavat, että tutkimuksen pitää selittää auki se, mitä on tehty. Näen onnistuneeni erinomaisesti tutkimuksen teon prosesseissa ja analysointitavoissa. Koko opinnäytetyön ajan pidin myös päiväkirjaa, johon kirjoitin ylös tekemiäni muutoksia. Ben-nun (2008, 952–953) jatkaa, että tutkimuksen tarkasta kuvailusta huolimatta voi uusintamisessa olla ongelmia, jotka johtuvat tutkittavasta ilmiöstä, jolloin tulokset voivat olla myös täysin erilaiset. Voinkin todeta tulosten samankaltaisuuksien avulla, että tutkittavassa ilmiössä, eli kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opettaminen, ei ole ilmiönä muuttunut radikaalisti. Näin ollen voin tulkita, tämän tutkielman metodin käyttö on oikeaa ja virheetöntä. Se, että olisiko ilmiön pitänyt kehittyä, ei liity tutkimusmetodin käyttöön. Koska ilmiö ei ole radikaalisti muuttunut, ovat mittaus tulokset ilmiöstä eri ajanhetkinä stabiileja (Järvinen & Järvinen 2000, 172). Tutkielmani saavuttaa hyvän reliabiliteetin, koska tutkielmani on tasainen ja ristiriidaton. Tasaisella

tarkoitetaan sitä, että tutkielma on tehty hyvän tieteen mukaisesti. (Frey ym. 2000, 111; Eskola & Suoranta 1998, 212–215.)

Craig (1999, 144) toteaa, että kieli- ja viestintäopintojen puheviestintä pohjautuu sosiokulttuuriseen ajatteluun, jossa vuorovaikutus tuottaa ja uudelleen tuottaa merkityksiä. Eskola ja Suoranta (1998, 211) toteavat, että tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiivisuus ja sen myöntäminen. Opinnäytetyöni rajoitteena ja vahvuutena voidaan pitää näkemystäni opettajuudesta. Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opetus edustaa konstruktivistista tieteenfilosofiaa; sen näkemystä tiedon rakentumisesta prosessina, tuloksena, mahdollistajana ja lopputuloksena. Kuten Metsämuuronen (2001, 12) toteaa, konstruktivisessa todellisuudessa tutkijan löydökset ovat tulkintaa tutkittavasta asiasta ja ilmiöstä. Kysymyksessä on siis minun tulkintani sekä tuloksista että opetettavasta aiheesta.

Tämän tutkielman rajoitteet tulevat osittain myös sen metodista. Survey-kyselyn suoraviivaisuus on rajoittava tekijä (Frey ym. 2000, 1999). Vastatessaan henkilön pitää siis valita lähinnä oleva vaihtoehto, joka ei välttämättä ole kuitenkaan hänelle ominaisin vastaus. Vastaajajoukkoon oli vaikea saada aluksi yhteys, eikä vastauksia näyttänyt tulevan tarpeeksi ennen kuin vasta viimeisenä vastauspäivänä. Rajoitteena tälle opinnäytteelle on kyselyn tekoaika, joka tapahtui lokakuun 2019 aikana. Lokakuussa opettajilla on eniten opetuskiireitä, joten kyselyn tekeminen toukokuussa lukuvuoden lopussa tai elokuussa lukuvuoden alussa olisi ollut ehkä materiaalin keruun kannalta ongelmattomampaa. Ikävä kyllä kumpikaan ajankohta ei sopinut omaan eikä seminaarityöskentelyn aikatauluun. Kyselylomakkeen avulla tehtävissä tutkimuksissa ongelmia voivat aiheuttaa pieni vastaajamäärä ja vastausten kategorisointi (Järvinen & Järvinen 2000, 59). Tässä tutkielmassa törmätään juurikin Järvisen ja Järvisen (2000) ilmentämään ongelmaan, jossa otanta jää pieneksi ja siitä tehtävät yleistyksen eivät välttämättä päde koko vastaajajoukkoon. Vastausprosentti on kuitenkin tyydyttävä, joten tutkielma voitiin toteuttaa.

Holopainen ja Pulkkinen (2012, 43) kirjoittavat, että alkuperäisillä kyselyntekijöillä olisi hyvä olla mahdollisuus vaikuttaa ja muuttaa kyselyä. Tämän tutkielman puitteissa kyselytutkimukseen vaikutti vain yksi alkuperäisen kyselyn tekijöistä, eli ohjaava professorini. Päätelmänä voi siis olla, että alkuperäisellä kyselyntekijäjoukolla on ollut pieni vaikutus kyselytutkimukseeni. Kyselytutkimusta arvioidessa Järvinen ja Järvinen (2000, 57–58) toteavat, että kyselyn muuttujien valinta, joiden avulla saadaan tulokset, voivat johtaa siihen, että pohjateoriat todetaan vääräksi. Tämän tutkielman osalta on aiheellista todeta, että kyselytutkimuksen muokkaaminen aiheutti haasteita

vertailututkimuksellisesti. Kyselytutkimuksen muokkaaminen loi haasteet pohjateorioiden käsittelyyn. E-lomakkeen käyttö kyselytutkimuksessa aiheutti pieniä ongelmia, mutta ne ratkaistiin ohjaavan professorin kanssa. Tutkielmassa tehty opettajien pätevä-epäpätevä-vertailu olisi mielestäni aiheellista miettiä uusiksi. Aiheesta voisi käyttää termejä: puheviestinnän laajat ja suppeat opinnot.

Kyselytutkimus pitäisi päivittää helpommin vastattavaksi ja sisällöltään yksiselitteisemmäksi. Aiheellista on kehittää opettajien pedagogisten työkalujen käyttämiseen, verkkovuorovaikutukseen ja integrointiin liittyviä kysymyksiä. Esimerkkiä voisi katsoa Morrealen ym. (2016) kyselylomakkeesta, jossa kysymysten määrää vähennettiin. Käytettävyyttä voisi miettiä myös, eikä jäädä jumiin yliopiston omaan kyselylomaketta tarjoavaan nettisivuun. Opiskelijoiden tavoitteiden arvioinnin jättäisin kyselystä pois, koska siihen olisi olennaisempaa saada heidän omakohtainen arviointinsa tavoitteiden saavuttamisesta suhteessa LAAPU-työryhmän tavoitteisiin. Tämä idea liittyy olennaisesti tekemääni sovellusehdotukseen. Kyselyn ajankohdan vakinaistaminen toisi myös pitkäjänteistä ja lineaarista tietoa kieli- ja viestintäopetuksen puheviestinnän opetuksen, kurssien sisältöjen, opetusmenetelmien ja haasteiden osalta. LAAPU-työryhmän tavoitteiden päivittäminen opiskelijoilta saatavan ja opettajilta saatavan tiedon perusteella olisi aiheellista. Tavoitteet eivät ehkä enää vastaa nykypäivän tarvetta, eikä tavoitekokonaisuus ole käytössä missään yliopistossa.

8.4 Jatkotutkimuksen aiheet

Jatkotutkimuksen aiheena voisi olla ammattikorkeakoulujen viestintäopetuksen tutkiminen ja mahdollisen kansallisen kieli- ja viestintäopetuksen viestinnän peruskurssin (sisältäen kaikki lyhyet viestinnän kurssit, joita tarjotaan pakollisina opintoina korkeakouluissa) tarjoaminen. Näin ollen tutkimustyyli lähenisi vertailtavuudellaan yhdysvaltalaisista viestinnän peruskurssista tehtävää tutkimusta (vrt. Morreale ym. 2016). Korkeakoulutasolla viestinnän kurssien tutkiminen antaisi myös laajemman tiedon, mitä viestinnän opetuskentällä tapahtuu varsinkin korkeakoulu-uudistuksen jälkeen. Korkeakoulutasolla tehtävä tutkimus helpottaisi esimerkiksi mahdollisten kurssien korvaavuuksia, integrointien ja verkkokurssien yhtenäistämistä. Olisi tärkeää tutkia opettajien pedagogisia työkaluja niin kasvokkaisessa, sulautuvassa oppimisessä kuin

verkkokurssilla. Tämän voisi tehdä haastattelututkimuksen avulla, sillä selvästi vaikuttaa siltä, että opettajilla ei itsellään riitä työaika omien opetusmuotojensa tutkimiseen. Haastattelututkimuksen avulla saataisiin yksityiskohtaisempaa tietoa käytetyistä opetusmenetelmistä, käytön perusteluista ja opettajan omasta arviosta, kuinka käytännöllinen menetelmä on. Aiheellista olisi siis tehdä haastattelut ainakin yhdelle kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opettajalle korkeakouluittain.

Koponen (2018, 4–7) kirjoittaa Prologin pääkirjoituksessa, että puheviestinnän kehityksessä teknologisvälitteistä opettamista ja sisältöjä pitäisi tutkia lisää. Yhtenä pääaiheena voisi olla, millaisilla oppimisympäristöillä voitaisiin edistää z-sukupolven vuorovaikutusosaamisen kehittymistä. Teknologian kehittymisen muutos robotiikan lisääntyessä nostaa aiheiksi myös huolen, miten vuorovaikutus opetuskontekstissa muuttuu, kun se tapahtuu ihmisen ja koneen välillä sekä kuinka puheviestinnän opettajat suhtautuvat tällaiseen muutokseen. Tulevaisuuden oppimissisällöistä Valenzano ym. (2014, 363) nostavat esille mediakanavat henkilökohtaisessa ja työkäytössä. Olen Koposen ja Vallenzanon tutkimusryhmän kanssa täysin samaa mieltä, tarvitaan lisää nimenomaan tekoälyyn liittyvää vuorovaikutustutkimusta sekä hypermedioituneen, oman sosiaalisen tarpeensa täyttävää ja työelämässä käytettävää vuorovaikutustutkimusta.

Tutkielman tulosten tulkinnassa nostin jo esille viestintäaarojen kasvokkaisen ja verkko vuorovaikutteisen esiintymisen tutkimisen. Yhdysvalloissa samaa aihetta tutkineiden (Strawser ym. 2017) tulokset loisivat hyvän pohjan Suomessa tehtävälle pilottitutkimukselle. Mielenkiintoiseksi tulee myös kulttuurinen vertailu, kuinka suomalainen kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän konteksti olisi verrannollinen yhdysvaltalaiseen viestinnän peruskurssin kontekstiin.

KIRJALLISUUS

Aalto-yliopiston Weboodi 2019. LC-0310 Puheviestinnän perusteet L. <https://oodi.aalto.fi/a/opintjakstied.jsp?html=1&Kieli=1&Tunniste=LC-0310>. Viitattu 2.11.2019.

Almonkari, M. & Isotalus, P. 2009. Kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän opetuksen tavoitteet ja ydinsisällöt. Teoksessa M. Almonkari & P. Isotalus (toim.) Akateeminen puheviestintä. Kuinka opettaa puheviestintää yliopisto-opiskelijoille? Helsinki: Finn Lectura. 166–169.

Aira, A. 2012. Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Väitöskirja. Jyväskylä studies in Humanities. Jyväskylä University Printing House: Jyväskylä.

Ben-Nun, P. 2008. Replication. Teoksessa: P. Lavrakas, SAGE Publications: encyclopedia of survey research methods. Thousands Oaks, Yhdysvallat.: Sage publications. 952–953.

Graham, C. 2006. Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. Teoksessa C. Bonk & C. Graham (toim.) The handbook of blended learning. Global Perspectives, local design. Yhdysvallat: Published by Pfeiffer,

Craig, R. 1999. Communication theory as a field. Lehdessä Communication Theory 9:1. 119–161.

Engeström, Y. 1981. Mielekäs oppinen ja opetus. Valtion koulutuskeskus: Julkaisusarja nro. 17.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Frey, L., Botan, C. & Kreps, G. 2000. Investigating communication an introduction to research methods. Toinen painos. Boston, Yhdysvallat: Allyn & Bacon.

Gerlander, M., Hyvärinen, M-L., Almonkari, M. & Isotalus, P. 2009. Mitä ja miten puheviestinnän opintojaksoilla opetetaan? Teoksessa M. Almonkari & P. Isotalus (toim.) Akateeminen puheviestintä. Kuinka opettaa puheviestintää yliopisto-opiskelijoille? Helsinki: Finn Lectura. 8–24.

Gerlander, M. & Takala, E. 2000. Viestinnän opetus interpersonaalisiin ammatteihin koulutettaessa. Teoksessa M. Valo (toim.) *Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden julkaisuja 20. 156–181.

Hakkarainen, P. 2007. Promoting meaningful learning through the integrated use of digital videos. Akateeminen väitöskirja, *Acta Universitatis Lapponiensis* 121. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Hakkarainen, P. 2008. Videotuottamisen pedagogista mallia rakentamassa design-perustaisen tutkimuksen avulla. Teoksessa Viteli, J. & Kaupinmäki, S. (toim.) *Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2008 -konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit*. Tampere: Tampereen yliopiston hypermedialaboration verkkojulkaisuja 19.

Hakkarainen, P. & Vapalahti, K. 2011. Meaningful learning through video-supported forum-theater. Lehdessä *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 23:3. 314–328.

Helsingin yliopiston Weboodi 2019. Puheviestintä 1, ryhmä 2 (403812). Kurssikuvaus: <https://courses.helsinki.fi/fi/KOK-451/129185679>. Viitattu 2.11.2019.

Hepp, A. & Hasebrink, U. 2014 Human interaction and communicative figurations. The transformation of mediatized cultures and societies. K. Lundby (toim.) *Mediatization of communication*. Saksa: De Gruyter inc. CPI Books. 248–272.

Hollanti K. 2011. Kurkistus yliopistojen puheviestinnän opetuksen perusteisiin. Lehdessä *Virittäjä* 3/2011. 475–480.

Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2012 *Tilastolliset menetelmät*. Viides painos. Porvoo: WSOY Oppimateriaalit.

Hyvärinen, M-L., Gerlander, M., Almonkari, M. & Isotalus, P. 2006. Vaihtoehtoiset suoritustavat ja verkko-opetus puheviestinnässä. *Vaihtoehtoiset suoritustavat ja verkko-opetus puheviestinnässä -hankkeen loppuraportti*.

Isotalus, P. 2000. Puheviestinnän teorioiden opettaminen. Teoksessa M. Valo (toim.) *Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 20. Sivut 182–205.

Isotalus, P. & Rajalahti, H. 2017. Vuorovaikutus johtajan työssä. Verkkokirja: Alma Talent Oy.

Itä-Suomen yliopisto Weboodi 2019. 8011276 Puheviestintää biolääketieteen opiskelijoille. <https://weboodi.uef.fi/weboodi/opintjakstied.jsp?OpinKohd=37157837&haettuOpas=-1>. Viitattu 2.11.2019.

Jalkanen, J. & Taalas, P. 2015. Oppimisen rajapinnoilla yliopiston viestintä- ja kielioipinnoissa. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiaainen & M. Tarnanen (toim.) Rajaton tulevaisuus: kohti kokonaisvaltaista oppimista. Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.-14.12.2014. Ainedidaktisia tutkimuksia (8) Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry. 63–79.

Jyväskylän yliopiston Korppi 2019. XPVK002 Akateeminen puheviestintä. <https://sisu.jyu.fi/student/search>. Viitattu 3.11.2019.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000 Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.

Kangaspunta, S., Aro, J. & Saastamoinen, M. 2011. Epilogi. Yhteisyyden jatkumo. Teoksessa S. Kangaspunta (toim.) Yksilöllinen yhteisyys. Avaimia yhteisöllisyyden muutoksen ymmärtämiseen. Tampere: Tampere University Press. 245–266.

Kaipomäki, E. 2011. Suomalaisten yliopistojen kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän opetuksen nykytila ja haasteet. Tampereen yliopisto. Puheviestinnän pro gradu –tutkielma.

Kalaian, S. 2008 Research design. Teoksessa P. Lavrakas, Encyclopedia of survey survey research methods.. Thousands Oaks, Yhdysvallat: SAGE Publications. 725–731.

Kirkwood, J., Gutgold, N. D. & Manley, D. 2011 Hello world, it's me: bringing the basic communication course into the digital age. Lehdessä Communication Theacher 25:3. 150–153.

Koponen, J. 2018. Pääkirjoitus. Mitä vuorovaikutuksesta pitäisi tutkia seuraavaksi? Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2018. 4–9.

Lapin yliopiston Weboodi 2019. XPUH0001 Puheviestintä. <https://weboodi.ulapland.fi/lay/opintjakstied.jsp?OpinKohd=3900&haettuOpas=-1>. Viitattu 3.11.2019.

Lappeenrannan-Lahden teknillisen yliopisto Weboodi 2019. FV18A2800 Tekniikan puhe- ja kirjoitusviestintä. <https://weboodi.lut.fi/oodi/opint->

jakstied.jsp?MD5avain=&OpinKohd=18061381&takaisin=vl_kehys.jsp&Ilmoit=0&vl_tila=2&Opas=56&ooo_SortJarj=3&Org=16195577&haetuOpas=56&Kieli=1. Viitattu 3.11.2019.

LeFebvre, L. 2016 Team-based learning for the basic communication course: a transformative pedagogical approach. Lehdessä *Review of Communication* 16:2–3. 192–212.

LeFebvre, L. 2017. The basic course in communication. The SAGE encyclopedia of communication research methods. Thousands Oaks, Yhdysvallat: SAGE publications.

LeFebvre, L. & LeFebvre L. E. 2018. “The eye in the sky doesn’t lie”: video replay and self-evaluations as part of the basic communication course. Lehdessä *Communication Teacher* 32:3. Sivut 167–178.

Lehto, S. 2000. Opetusviestintä monimuotokoulutuksessa. Teoksessa: M. Valo (toim.) *Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 20. 52–67.

Lehtonen, J., Valokorpi, P. & Niemi, M. 1981. Yliopistojen ja yliopistojen puheviestinnän yleisopinnot. nykytilanne ja opetuksen tavoitteet. *Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja*. Jyväskylä: Yliopistojen kielikeskus.

Lähteelä, J. 2019. Puheviestinnän opetus opettajankoulutuslaitoksissa. Luokanopettajien puheviestinnän opetus Suomen opettajankoulutuslaitoksissa lukukautena 2018–2019. Turun yliopisto. Luokanopettajatutkinnon pro gradu -tutkielma.

Löfström, E., Kanerva, K., Tuuttila, L., Lehtinen, A. & Nevgi, A. 2006. Laadukkaasti verkossa: Verkko-opetuksen käsikirja yliopisto-opettajalle. Helsinki: Yliopistopaino.

McCroskey, J., Valencic, K. & Richmond, V. 2004. Toward a general model of instructional communication. Lehdessä *Communication Quarterly* 52:3. 197-210.

McIntyre, K. A. & Sellnow, D. D. 2014 A little bit can go a long way: an examination of required service in the basic communication course. Lehdessä *Communication Teacher* 28:1. 57–73.

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M. & Jones, K. 2009. Evaluation of evidence-based practices in online learning. A meta-analysis and review of online learning studies. U.S. Department of Education Office of Planning, Evaluation, and policy development policy and program studies service.

Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Toinen painos. Viro: International Methelp Ky.

Morreale, S., Mayers, S., Backlund, P. & Simonds, C. 2016. Study IX of the basic communication course at two- and four-year U.S. colleges and universities: a re-examination of our discipline's "front porch". Lehdessä *Communication Education* 65:3. 338–355.

Morreale, S., Valenzano, J. & Bauer, J. 2017. Why communication education is important: a third study on the centrality of the discipline's content and pedagogy. Lehdessä *Communication Education*. 402–422.

Morreale, S., Worley, D. & Hugenberg, B. 2010. The basic communication course at two- and four-year U.S. colleges and universities: study VIII – the 40th anniversary. Lehdessä *Communication Education* 59:4. 405–430.

Mäkitalo, K. 2006. Interaction in online learning environments. How to support collaborative activities in higher education settings. Research reports 18. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Institute for Educational Research.

Nevgi, A. & Tirri, K. 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä. Oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-oppimisympäristöissä -opiskelijoiden kokemukset ja opettajien arviot. Turku: Painosalama Oy.

Nilsson, T. 2009. Kirja-arvio: Merja Almonkari & Pekka Isotalus, Akateeminen puheviestintä : kuinka opettaa puheviestintää yliopisto-opiskelijoille. Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2009. 96–98.

Novak, J. 2010. Learning, creating, and using knowledge. Concept maps as facilitative tools in schools and corporations. Toinen painos. New York, Yhdysvallat: Routledge, Taylor & Francis Group.

OKM 2016. Yliopistolakiuudistuksen vaikutusten arviointi. Loppuraportti 30.6.2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:30.

Opetusministeriö 2004. Valtioneuvoston asetus yliopistojen erikoistumiskoulutuksista 794/2004. <http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2004/20040794>. Viitattu 7.12.2019.

Podolsky, A., Kini, T. & Darling-Hammond, L. (2019). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of the US research. Lehdessä *Journal of Professional Capital and Community*. Palo Alto, Yhdysvallat: Emerald Publishing Ltd.

Poole, M. & McPhee, R. 2009 Group and organizational structuration theory. Teoksessa S, Littlejohn & K. Foss. (toim.) SAGE reference: Encyclopedia of Communication Theory. Yhdysvallat: SAGE publications. 451–455.

Puheviestinnän sanasto 2013. Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos, puheviestintä. <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/yhteistyö/verkkomateriaalit/puheviestinnan-sanasto>. Viitattu 22.10.2019.

Procopio, C. 2011 Using Youtube to promote curricular awareness and persuasive skills in the basic communication course. Lehdessä Communication Teacher 25:1. 25–28.

Rubin, R. 2011. Educational Communication. Teoksessa The International Encyclopedia of Communication. Wiley Online Library.

Sabanadesan, R. 2019. Rajkumar Sabanadesanin kolumni: Suomessa ei osata keskustella, ja siitä pitäisi jokaisen olla huolissaan. Yle uutiset 20.10.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10994266>. Viitattu 30.10.2019.

Sabanab, J. 2009. Learning and communication. Teoksessa S, Littlejohn & K. Foss. (toim.) SAGE reference: Encyclopedia of Communication Theory. Yhdysvallat: SAGE publications. 597–600.

Sipilä, J. & Grahn-Laasonen, S. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi yliopistolain ja ammattikorkeakoululain muuttamisesta. HE 66/2016. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2016/20160066>. Viitattu 7.12.2019

Sipola, T. 2017. Vuorovaikutustaidot puskevat koulumaailmaan – uusi opetussuunnitelma haastaa somen älämölökeskustelun. Yle Uutiset 29.3.2017. Linkki: <https://yle.fi/uutiset/3-9451279>. Viitattu 30.10.2019.

Sivunen, A 2017. Jyväskylän yliopiston tiedote 17.3.2017: Puheviestintä-oppiaineen nimi muuttuu 1.8.2017 alkaen viestinnäksi. <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/opiskelu/oppiaineet/viestinta/ajankohtaista/puheviestinta-oppiaineen-nimi-muuttuu-viestinnaksi>. Viitattu 26.11.2019.

Strawser, M., Gaffney, A., DeVito, A. & Pennell, M. 2017. A blended basic course examination of communication apprehension and self-efficiency: a comparative analysis. Lehdessä Basic Communication Course Annual. 26:6. 52–73.

SVT 2014. Suomen virallinen tilasto: yliopistokoulutus, yliopistotutkinnon suorittaneet 2013. Helsinki. Tilastokeskus.

http://www.stat.fi/til/yop/2013/01/yop_2013_01_2014-04-25_tie_001_fi.html Viitattu 1.12.2019.

SVT 2019. Suomen virallinen tilasto: Tilastokeskuksen PxWeb-tietokannat. Yliopisto-opiskelijoiden määrä kaikilla koulutusaloilla vuonna 2018. Helsinki. Tilastokeskus.

http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__kou__yop/stat-fin_yop_pxt_11z2.px/table/tableViewLayout1/

Tampereen yliopiston opinto-opas 2019. KKSUPRO Asiantuntijan puheviestintä ja vuorovaikutus. <https://www10.uta.fi/opas/opintojakso.htm?rid=16674&idx=1&ui-Lang=fi&lang=fi&lvv=2018>. Viitattu 3.11.2019.

Tauriainen, P., Sarkkinen, M., Aaltola, M. & Leinola A. M. 2018. Ammattikoulussa jokaisen opiskelijan kanssa laaditaan yksilöllinen opintopolku ja tukitoimet. Helsingin Sanomat 3.11.2018. <https://www.hs.fi/paivanlehti/03112018/art-2000005886697.html>. Viitattu 30.10.2019.

Tissari, V., Vaattovaara, V., Vahtivuori, S., Tella, S., Rajala, R. & Ruokamo, H. 2004. HelLa-projekti. Helsingin ja Lapin yliopistojen tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön tutkimus- ja kehittämisprojekti 2001–2003: Loppuraportti. Helsinki; Rovaniemi: Kasvatustieteiden tiedekuntien virtuaaliyliopistohanke KasVi.

Tolonen-Kytölä, T. 2015. Voiko Puheviestintää opettaa verkossa? – Viestinnän opintojakson muokkaaminen ja suunnittelu monimuotokoulutukseksi. Teoksessa I. Leppisaari, M. Meriläinen, M. Piispanen, & A. Pulkkinen (toim) Opettajuus päivittyy – koulutus kehittyy. Kokkola: Centria tutkimuksia 1. Centria-ammattikorkeakoulu. 52–60.

Turun yliopiston Peppi 2019. KIPV3502 Puheviestintä, kasvatustieteiden laitos. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/KIPV3502/8177>. Viitattu 3.11.2019.

Valenzano I., Ill J. M., Wallace S. P. & Morreale S. P. 2014. Consistency and change: the (r)evolution of the basic communication course. Lehdessä Communication Education. Vol 63:4. Sivut 355–365.

Valo, M. 1995. Taidot puheviestinnän opetuksessa ja tutkimuksessa. Teoksessa M. Valo (toim.) Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14. 67–82.

Valo, M. 2000. Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 20. Sivut 182–205.

Valo, M. 2012. Puheviestintä – taitoaineesta tieteenalaksi. Julkaisussa A. Mustonen, K. Moisander & M. Valo Laatia ja liikettä: rehtori Aino Sallisen juhlakirja Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 182–209

Wallace, S. & Goodnight, L. 2016. The development of online learning in the basic course in communication. Teoksessa P. Witt (toim.) Communication and Learning, Yhdysvallat: De Gruyter. 505–526.

Wennberg, M. Korhonen, N. & Koramo, M. 2018. Korkeakoulu-uudistusten arviointi. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:33.

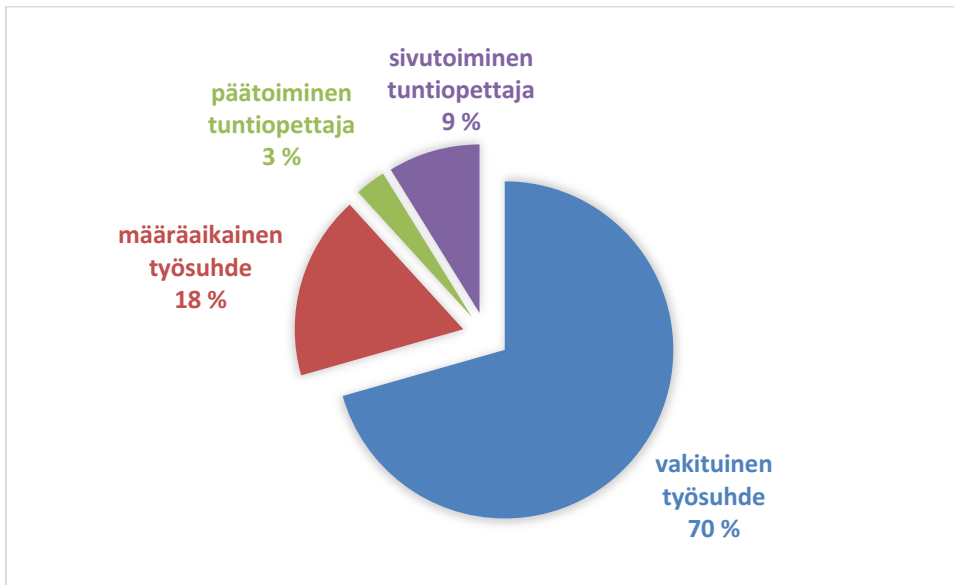
LIITTEET

LIITTEIDEN SISÄLLYS

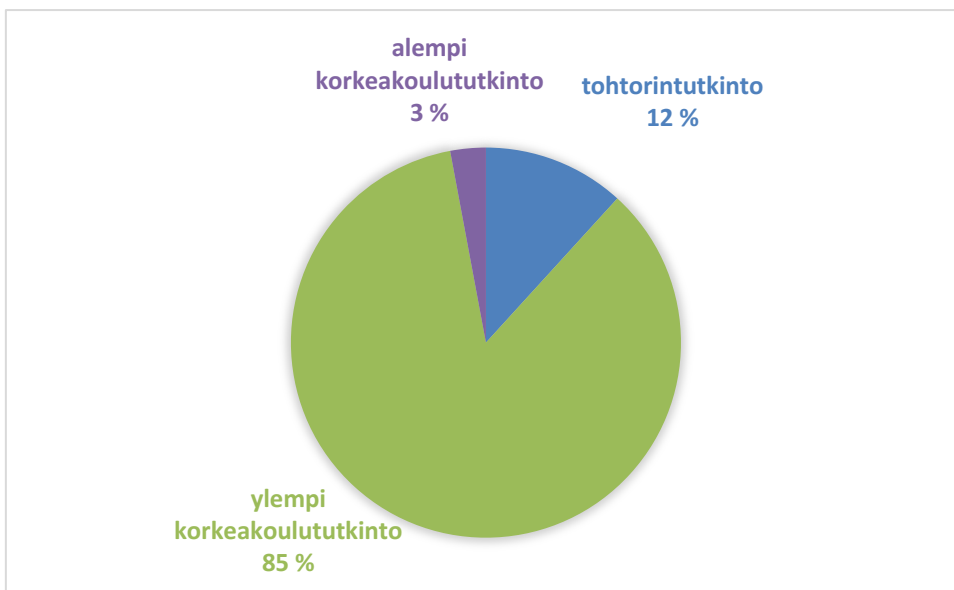
Liite 1: opinnäytteessä viitatu kaviot ja taulukot.	96
Kuvio 1: Vastaaajien työsuhdeet prosentteina	97
Kuvio 2: Vastaaajien korkeakoulutausta	97
Kuvio 4: Opettajien pedagoginen vaatimus	98
Taulukko 2: Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssit/opetussisällöt	98
Taulukko 4: Puheviestinnän kurssien sisällöt, joita opetetaan ja joita tulisi opettaa	99
Taulukko 5: Keskeiset opetusmenetelmät kurseilla	100
Taulukko 7: Hyväksytty suorittaminen tyypillisimmin sisältää	101
 Liite 2: kyselylomake	 102

Liite 1: opinnäytteessä viitatus kuviot ja taulukot.

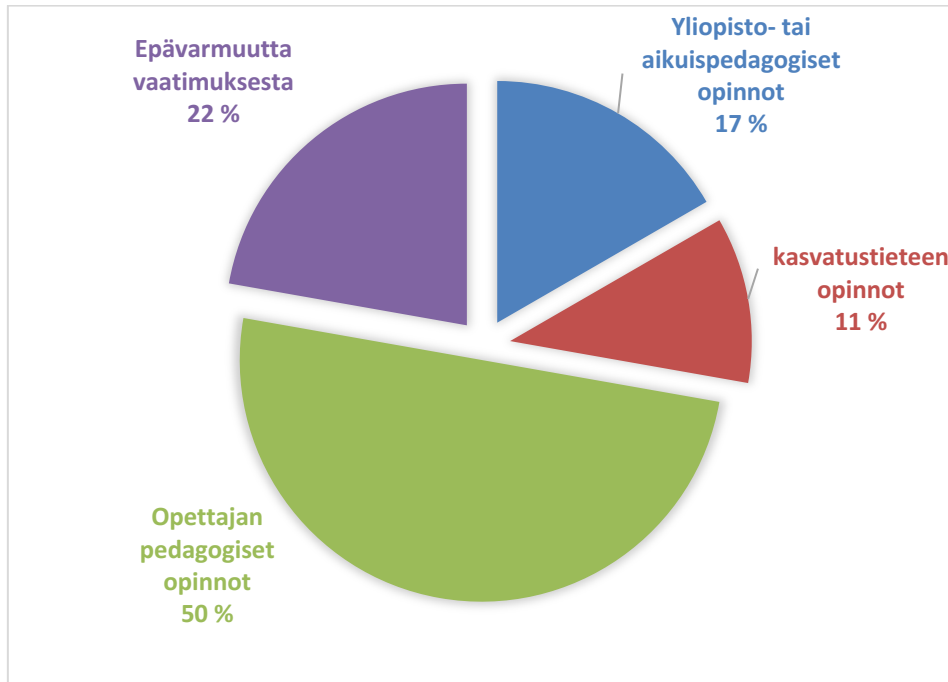
Kuvio 1: Vastaajien työsuhteet prosentteina



Graafi 2: Vastaajien korkeakoulutausta



Graafi 4: Opettajien pedagoginen vaatimus



Taulukko 2: Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssit/ opetussisällöt

Kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssit / opetussisällöt	f	total
Neuvottelutaito	19	5 %
Akateeminen puheviestintä	16	5 %
Esiintymis- ja vuorovaikutustaidot	16	5 %
Esiintymisvarmuuden kehittäminen	16	5 %
Ammatillinen puheviestintä	15	4 %
Asiantuntijan viestintätaidot	15	4 %
Ryhmäviestintä	15	4 %
Puheviestinnän perusteet	14	4 %
Työelämän viestintätaidot	14	4 %
Palautteenantotaito	12	3 %
Argumentointi ja havainnollistaminen	11	3 %
Kokoustaito	11	3 %
Viestintä ja vuorovaikutus / yhteistyötaidot	11	3 %
Puheviestinnän monimuotokurssi	10	3 %
Esitelmointitaito	9	3 %
muuta, mitä kursseja / opintojaksoja?	9	3 %
Suullinen viestintä	9	3 %
Nonverbaali viestintä	8	2 %
Viestijäkuva	8	2 %
Moniammatilliset vuorovaikutustaidot	7	2 %
Opetusviestintä	7	2 %
Puhe- ja väittelytaito	7	2 %
Puheilmaisu	6	2 %
Puheviestintä ja vuorovaikutus	6	2 %
Väittelytaito	6	2 %
Äänen käyttö ja esiintyminen	6	2 %
Puhetekniikka	5	1 %
Talouselämän viestintä	5	1 %
Asiakasviestintä	4	1 %
Draama ja ilmaisu	4	1 %
Esimies- ja johtamisviestintä	4	1 %
Haastattelutaito	4	1 %
Puheviestinnän harjoituskurssi	4	1 %
Päätöksenteko ja ongelmanratkaisu	4	1 %

(Taulukko 2 jatkuu edelliseltä sivulta)

Vuorovaikutus verkossa / teknologiaperustainen viestintä	4	1 %
Yritysviestintä	4	1 %
Käytännön viestintä	3	1 %
Liike-elämän viestintä	3	1 %
Puheviestinnän jatkokurssi	3	1 %
Puheviestinnän opinnot eivät kuulu pakollisiin kieli- ja viestintäopintoihin	3	1 %
Työyhteisöviestintä	3	1 %
Kulttuurienvälinen viestintä	2	1 %
Ohjausviestintä	2	1 %
Puheviestinnän näyttöpäivätyöskentely	2	1 %
Viestinnän ongelmat	2	1 %
Näyttämöpuhetaito	1	0 %
Oikeudellinen viestintä	1	0 %
Puhetaiteellinen viestintä	1	0 %
Taiteellinen puheviestintä	1	0 %
Terveysviestintä	1	0 %
Eläinlääketieteellinen viestintä	0	0 %
Kriisiviesticintä	0	0 %
Organisaatioviestintä	0	0 %
Puheviestinnän portfolio	0	0 %
Uskonnollinen viestintä	0	0 %
Äidinkielen puhe- ja ilmaisutaito	0	0 %
Yhteensä mainintoja	353	100 %

Taulukko 4: Puheviestinnän kurssien sisällöt, joita opetetaan ja joita tulisi opettaa

Puheviestinnän kurssien sisällöt joita opetetaan ja joita tulisi opettaa	opetetaan	tulisi opettaa
Esiintyminen	6 %	4 %
Palautevuorovaikutus	6 %	12 %
Esiintymisjännitys, esiintymisvarmuus	5 %	9 %
Puheviestintäosaaminen, viestintäosaaminen, viestintäkompetenssi	5 %	9 %
Ryhmäviestintä	5 %	7 %
Kuunteleminen	5 %	11 %
Viestijäkuva	5 %	4 %
Kriittinen ajattelu	4 %	4 %
Neuvottelutaito	4 %	7 %
Ammatillinen puheviestintä	4 %	4 %
Moniammatillinen yhteistyö	4 %	3 %
Työyhteisöviestintä	4 %	0 %
Tieteellinen puheviestintä	3 %	1 %
Eettinen viestintä	3 %	4 %
Konfliktinratkaisu	3 %	3 %
Ongelmanratkaisu, ongelmanratkaisumenetelmät	3 %	2 %
Puheviestinnän oppiminen	3 %	2 %
Vuorovaikutteiset opetusmenetelmät	3 %	2 %
Kokoustekniikka, kokoustaito	2 %	1 %
Äänenkäyttö, äänenhuolto, puhetekniikka	2 %	2 %
Haastatteleminen	2 %	0 %
työhyvinvointi ja vuorovaikutus	2 %	2 %
Vuorovaikutus verkossa	2 %	0 %
Opetusviestintä	2 %	0 %
Puheviestinnän tieteenalan määrittely	2 %	0 %
Työhaastattelutaito	2 %	0 %
Retoriikka	2 %	2 %
Erityisalan puheviestintä	1 %	1 %

(Taulukko 4 jatkuu edelliseltä sivulta)		
Läheiset vuorovaikutussuhteet (interpersonaaliset suhteet)	1 %	1 %
Medialukutaito	1 %	0 %
Suostuttelu	1 %	1 %
Oikeussaliviestintä	1 %	0 %
Muuta, mitä?	1 %	1 %
Kulttuurienvälinen viestintä	1 %	1 %
Organisaatioviestintä	1 %	0 %
Monikulttuurinen viestintä	0 %	1 %
Terveysviestintä	0 %	0 %
Asiakasviestintä	0 %	0 %
Yhteensä	100 %	100 %

Taulukko 5: keskeiset opetusmenetelmät kursseilla

Keskeisimmät opetusmenetelmät kursseilla	f	%	osallistavat
Palautteenanto	31	6 %	
Pienryhmätyöskentely	27	5 %	27
Analysointitehtävä, havainnointitehtävä	24	5 %	
Valmisteltu harjoitus	22	4 %	
Parityöskentely	21	4 %	21
Alustus, tietoisuus	20	4 %	
Osallistava luennointi	20	4 %	20
Ex tempore -harjoitus	18	4 %	18
Kyselevä opetus	18	4 %	18
Opetuskeskustelu	18	4 %	18
Työpaja (esim. learning cafe)	18	4 %	18
Vertaisoppiminen	17	3 %	
Esimiehen seuraaminen	16	3 %	
Osallistajat opettavat	16	3 %	16
Kokemusoppiminen	15	3 %	15
Videomateriaalin käyttö, taidon opetuksessa	15	3 %	
Flippaus (Flipped classroom)	11	2 %	11
Oheislukemistot	11	2 %	
Simulaatio	11	2 %	11
Toiminnallinen projekti	11	2 %	11
Videomateriaalin tuottaminen	11	2 %	11
Aktivoivat kirjoitustehtävät	10	2 %	
Esitelmointi	10	2 %	
Ilmiöoppiminen	10	2 %	
Luennointi	10	2 %	
Oppimispäiväkirja	10	2 %	
Yksilöllinen työskentely	10	2 %	
Haastattelu	7	1 %	
PBL, ongelmalähtöinen oppiminen	7	1 %	7
Projektityöskentely	6	1 %	6
Väittely	6	1 %	
Draama	5	1 %	5
Roolipeli	5	1 %	5
Seminaari	5	1 %	5
Havaintoesitykseen pohjautuva luennointi	4	1 %	
Kirjallinen ryhmätyö	4	1 %	4
Motivaatiosuunnitelma (opiskelija on opintojensa subjekti)	4	1 %	
Portfolio	4	1 %	
Symposium	4	1 %	
TBL, ryhmälähtöinen oppiminen	4	1 %	4
Tapausopetus	3	1 %	
Muu, mikä?	3	1 %	

(Taulukko 5 jatkuu edelliseltä sivulta)

Lukupiiri	1	0 %
Tiedon hallintaan pohjautuva eteneminen (mastery learning)	1	0 %
Alkukoe	0	0 %
Ekskursio	0	0 %
Lisäksi erillismaininta: oman osaamisen reflektointi		
Yhteensä	504	100 % 251/ 50%

Taulukko 7: Hyväksytyn suorittamisen tyypillisimmät tavat

Hyväksytyn suorittamisen tyypillisimmät tavat	f	%
Pienryhmätyöskentely	30	11 %
Harjoitus	26	9 %
Itsenäinen oppimistehtävä	23	8 %
Analyysitehtävä	22	8 %
Esitelmä	20	7 %
Luento-opetus	20	7 %
Puheen pitäminen	20	7 %
Verkkoympäristössä työskentely	18	6 %
Verkkomateriaaliin perehtyminen	17	6 %
Videomateriaalin tuottaminen	15	5 %
Toiminnallinen projekti	13	5 %
Essee	11	4 %
Havainnollistaminen	10	4 %
Oppimispäiväkirja	9	3 %
Työpaja	9	3 %
Haastattelu	5	2 %
Kirjallinen ryhmätyö	5	2 %
Muu, mikä	3	1 %
Portfolio	1	0 %
Verkkomateriaalin tuottaminen	1	0 %
Alkukoe	0	0 %
Ekskursio	0	0 %
Näyttöpäivätyöskentely	0	0 %
Tentti	0	0 %
Tutorparityöskentely	0	0 %
Työelämässä tapahtuva opiskelu, harjoittelu	0	0 %
Webinaari	0	0 %
Yhteensä	278	100 %

Liite 2: kyselylomake

Mikä on yliopisto-opetuksen kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän tila?

Kysymyksiin vastattiin E-lomakkeen kautta.

Vastausohjeistus: valitse 1 = vastaajan pitää valita vain yksi vaihtoehto

Vastausohjeistus: valitse vähintään 1 = vastaajan pitää valita ainakin yksi vaihtoehto

Vastausohjeistus: valitse 3 = vastaajan pitää valita kolme vaihtoehtoa

I TAUSTATietoja

1. työsuhde

vakituinen työsuhde

toistaiseksi voimassa oleva työsuhde

Vastausohjeistus: valitse 1

päätoiminen tuntiopettaja

sivutoiminen tuntiopettaja

muu, mikä?

2. koulutustausta

tohtorintutkinto

lisensiaatintutkinto

maisterin tutkinnon ja mahdollisten jatkotutkintojen pääaineet

Vastausohjeistus: valitse 1

ylempi korkeakoulututkinto

alempi korkeakoulututkinto

muu, mikä?

3. Puheviestinnän koulutus

Puheviestinnän jatkotutkinto

Puheviestinnän syventävät opinnot / laudatur

Puheviestinnän aineopinnot / cum laude

Vastausohjeistus: valitse 1

Puheviestinnän perusopinnot / approbatur

Puheviestinnän opintoja, ei valmiita arvostuksia

Logonomi

Käytännön opetuskokemus

muu, mikä?

4. Työkokemus puheviestinnän opettajan tehtävistä

alle 2 vuotta

2-5 vuotta

Vastausohjeistus: valitse 1

6-10 vuotta

11-20 vuotta

yli 20 vuotta

5. Missä opetat?

Aalto-yliopisto

Hanken - Svenska Handelshögskolan

Helsingin yliopisto

Itä-Suomen yliopisto

Jyväskylän yliopisto

Lapin yliopisto

Lappeenranta-Lahden teknillinen yliopisto LUT

Vastausohjeistus: valitse 1

Oulun yliopisto

Taideyliopisto

Tampereen korkeakoulusäätiö

Turun yliopisto

Vaasan yliopisto

Åbo Akademi

muu, mikä?

6. Minkä koulutusalan opiskelijoita opetat?

Eläinlääketieteellinen ala
 Farmasian ala
 Hammaslääketieteen ala
 Humanistinen ala
 Kasvatustieteellinen ala
 Kauppatieteellinen ala
 Kuvataiteen ala
 Liikuntatieteellinen ala
 Luonnontieteellinen ala
 Lääketieteellinen ala
 Maanpuolustuksellinen ala
 Maatalous-metsätieteellinen ala

Musiikin ala
 Oikeustieteellinen ala
 Psykologian ala
 Taideteollinen ala
 Tanssiala
 Teatteriala
 Teknillistieteellinen ala
 Teknologian ala
 Teologian ala
 Terveystieteiden ala
 Yhteiskuntatieteiden ala
 Opetan heterogeenisiä ryhmiä
 Opetan etänä
 Muita, mitä aloja?

Vastausohjeistus: valitse vähintään 1

7. Minkä kokoisia opetusryhmiä opetat?

alle 10 oppilaan
 10 - 15 oppilaan
 16 - 21 oppilaan

22 - 27 oppilaan
 yli 27 oppilaan
 osallistujamäärää ei ole rajoitettu

Vastausohjeistus: valitse vähintään 1

8. Ovatko opiskelijamäärät kursseilla viimeisen kahden vuoden aikana

Laskeneet
 Pysyneet keskimäärin samana
 lisääntyneet

Vastausohjeistus: valitse 1

9. Mitä kieli- ja viestintäopintoihin sisältyviä kursseja opetat?

Akateeminen puheviestintä
 Ammatillinen puheviestintä
 Argumentointi ja havainnollistaminen
 Asiakasviestintä
 Asiantuntijan viestintätaidot
 Draama ja ilmaisu
 Eläinlääketieteellinen viestintä
 Esiintymis- ja vuorovaikutustaidot
 Esiintymisvarmuuden kehittäminen
 Esimies- ja johtamisviestintä
 Esitelmöintitaito
 Haastattelutaito

Puheilmaisu
 Puhetaiteellinen viestintä
 Puhetekniikka
 Puheviestinnän harjoituskurssi
 Puheviestinnän jatkokurssi
 Puheviestinnän monimuotokurssi
 Puheviestinnän perusteet
 Puheviestinnän portfolio
 Puheviestintä ja vuorovaikutus
 Päätöksenteko ja ongelmanratkaisu
 Ryhmäviestintä
 Suullinen viestintä

Kokoustaito
 Kriisiviestintä
 Kulttuurienvälinen viestintä
 Käytännön viestintä
 Liike-elämän viestintä
 Moniammatilliset vuorovaikutustaidot
 Neuvottelutaito
 Nonverbaali viestintä
 Näyttämöpuhetaito

Puheviestinnän näyttöpäivätyöskentely
 Ohjausviestintä
 Oikeudellinen viestintä
 Opetusviestintä
 Organisaatioviestintä

Palautteenantotaito
 Puhe- ja väittelytaito
Vastausohjeistus: valitse 2

Talouselämän viestintä
 Terveysviestintä
 Taiteellinen puheviestintä
 Työelämän viestintätaidot
 Työyhteisöviestintä
 Uskonnollinen viestintä
 Viestijäkuva
 Viestinnän ongelmat
 Viestintä ja vuorovaikutus / yhteistyötaidot
 Vuorovaikutus verkossa / teknologiaperustainen viestintä
 Väittelytaito
 Yritysviestintä
 Äidinkielen puhe- ja ilmaisutaito
 Äänen käyttö ja esiintyminen
 Puheviestinnän opinnot eivät kuulu pakollisiin kieli- ja viestintäopintoihin
 muita, mitä kursseja / opintojaksoja?

10. Opettamiesi kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvien puheviestinnän kurssien määrä lukuvuodessa?

11. Kurssien laajuudet opintopisteinä

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Vastausohjeistus: valitse 2

12. Kuka on vastuussa kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvan puheviestinnän opetuksen kehittämisestä organisaatiossasi?

Puheviestinnän opetuksesta vastaa Kielikeskus
 Puheviestinnän opetuksesta vastaava(t) opettaja(t)

Vastuualueet on jaettu puheviestinnän opetuksesta vastaavien henkilöiden kesken

Vastausohjeistus: valitse vähintään 1

Kukin opettaja vastaa omista kursseistaan

Vastuualueita ei ole jaettu

Muu tahoa, mikä?

13. a. Vaaditaanko organisaatiossasi tutkintoon kuuluvien puheviestinnän kurssien opettajilta oppiarvoa puheviestinnästä?

Kyllä

ei

Jos vastasit kyllä, mitä tutkintoa opettajalta vaaditaan?

Vastausohjeistus: valitse 1

13. b. Vaaditaanko organisaatiossasi tutkintoon kuuluvien puheviestinnän kurssien opettajilta pedagogista koulutusta?

Kyllä

ei

Vastausohjeistus: valitse 1

Jos vastasit kyllä, mitä tutkintoa opettajalta vaaditaan?

Mikä on oma pedagoginen koulutuksesi?

II TAVOITTEET

14. Valitse kolme keskeisintä opetuksen ja osaamisen tavoitetta opettamillasi kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvilla puheviestinnän kursseilla

Tiedeyhteisössä tarpeellinen esiintymistaito

Asiantuntijan esiintymistaito

Opiskelussa tarvittava puheviestintäosaaminen

Työelämässä tarvittava puheviestintäosaaminen

Ryhmäviestintä ja neuvottelutaito

Kuunteleminen

Viestijäkuvan tunnistaminen

itseohjautuvuuden lisääminen

Itsearviointi

Puheviestintäosaamisen merkitys omassa asiantuntijuudessa

Oman roolin ja vastuun tunnistaminen puhetilanteissa

Vastausohjeistus: valitse 3

Jatkuva oppiminen, harjoittelemineen, kehittäminen

Viestinnän havainnointi ja analysointi

Palautteen antaminen ja vastaanottaminen

Motivaation herättäminen

Viestinnän teoriapohjan (ja soveltaminen käytännössä)

Konteksti- ja persoonasidonnaisen viestinnän tiedostaminen

Kirjallisuuden ja suullisen viestinnän erojen hahmottaminen

Johtaminen

Organisaatioviestintä

Monikulttuurisuus

Verkkoviestinnällinen osaaminen
muu, mikä?

15. a. Arvioi tavoitteiden toteutumista opetuksessasi asteikolla huonosti (valinnan arvo 1) - hyvin (valinnan arvo 5). Arvioi jokaisen alemman korkeakoulututkinnon tavoitekohta erikseen. Miten opiskelijat keskimäärin hallitsevat kyseisen taidon pitämäsi kurssin jälkeen?

1. Toteutuu huonosti
2. Toteutuu melko huonosti
3. Ei toteudu hyvin eikä huonosti
4. Toteutuu melko hyvin
5. Toteutuu hyvin

Vastausohjeistus: valitse 1

15.a.1. Osaa rakentaa kuulijoiden ja tilanteen kannalta tarkoituksenmukaisen, havainnollisen, ymmärrettävän ja argumentoidun puheenvuoron omasta tieteenalastaan sekä luoda vuorovaikutussuhteen kuulijoihin

(toteutuu huonosti 1 - 2 - 3 - 4 - 5 Toteutuu hyvin)

15.a.2. Pystyy osallistumaan tieteelliseen vuorovaikutukseen erilaisissa viestintätehtävissä (mm. puheenjohtajana, esitelmän pitäjänä, opponenttina ja keskustelijana) ja tuomaan omaa ajatteluaan esille kehittyvänä tieteellisenä asiantuntijana

(toteutuu huonosti 1 - 2 - 3 - 4 - 5 Toteutuu hyvin)

15.a.3. Osaa toimia tavoitteellisesti ja tarkoituksenmukaisesti vuorovaikutustilanteissa yhteistyössä toisten kanssa.

(toteutuu huonosti 1 - 2 - 3 - 4 - 5 Toteutuu hyvin)

15.a.4. osaa kuunnella analyttisesti ja arvioida tieteellisissä vuorovaikutushteissa

(toteutuu huonosti 1 - 2 - 3 - 4 - 5 Toteutuu hyvin)

15.a.5. Osaa antaa, vastaanottaa ja käsitellä palautetta rakentavasti

(toteutuu huonosti 1 - 2 - 3 - 4 - 5 Toteutuu hyvin)

15.a.6. Osaa analysoida ja arvioida puheviestintäosaamisensa vahvuuksia ja kehittämiskohteita

(toteutuu huonosti 1 - 2 - 3 - 4 - 5 Toteutuu hyvin)

15.a.7. Ymmärtää puheviestintäosaamisen merkityksen yliopisto-opiskelussa, tieteellisessä toiminnassa ja työelämässä erityisesti tiedon tuottamisen, esittämisen, arvioinnin kannalta sekä oman asiantuntijuuden kehittymisen kannalta

(toteutuu huonosti 1 - 2 - 3 - 4 - 5 Toteutuu hyvin)

15.a.8. Osaa ottaa huomioon viestinnän eettiset näkökulmat, kuten esimerkiksi vastuun kantamisen viestinnän seuraamuksista

(toteutuu huonosti 1 - 2 - 3 - 4 - 5 Toteutuu hyvin)

15 b. Arvioi tavoitteiden toteutumista opetuksessasi asteikolla huonosti (valinnan arvo 1) - hyvin (valinnan arvo 5). Arvioi jokainen maisterin tutkinnon tavoitekohta erikseen. Miten opiskelijat keskimäärin hallitsevat kyseisen taidon pitämäsi kurssin jälkeen?

1. Toteutuu huonosti
2. Toteutuu melko huonosti
3. Ei toteudu hyvin eikä huonosti
4. Toteutuu melko hyvin
5. Toteutuu hyvin

Vastausohjeistus: valitse 1

15.b.1. On valmiudet toimia tarkoituksenmukaisesti ja tehokkaasti tieteellisessä vuorovaikutuksessa ja asiantuntijana oman alansa keskeisissä viestintätilanteissa

(toteutuu huonosti 1 - 2 - 3 - 4 - 5 Toteutuu hyvin)

15.b.2. On taito puhua omasta alastaan yleistajuisesti erilaisille kuulijakunnille

(toteutuu huonosti 1 - 2 - 3 - 4 - 5 Toteutuu hyvin)

15.b.3. On valmiudet osallistua ryhmässä tiedon tuottamiseen ja arvioivaan keskusteluun (esim. seminaariryhmä, työelämän asiantuntijaryhmät)

(toteutuu huonosti 1 - 2 - 3 - 4 - 5 Toteutuu hyvin)

15.b. 4. On kyky kehittää puheviestintäosaamistaan oman asiantuntijuutensa osana

(toteutuu huonosti 1 - 2 - 3 - 4 - 5 Toteutuu hyvin)

15.b.5. On kyky analysoida, arvioida ja kehittää tieteellisen ja työelämän asiantuntijavuorovaikutuksen laatua

(toteutuu huonosti 1 - 2 - 3 - 4 - 5 Toteutuu hyvin)

Mitä mieltä olet yleisesti näistä tavoitteista ja niiden toteutumisesta?

Avoim vastaus

III SISÄLLÖT

16. Mitä sisältöjä kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvilla puheviestinnän kursseilla opetat?

Ammatillinen puheviestintä

Asiakasviestintä

Esiintymisjännitys, esiintymisvarmuus

Esiintyminen

Erityisalan puheviestintä

Eettinen viestintä

Haastatteleminen

Kriittinen ajattelu

Kokoustekniikka, kokoustaito

Konfliktinratkaisu

Kulttuurienvälinen viestintä

Kuunteleminen

Läheiset vuorovaikutussuhteet (interpersonaaliset suhteet)

medialukutaito

Moniammatillinen yhteistyö

Monikulttuurinen viestintä

Neuvottelutaito

Oikeussaliviestintä

Ongelmanratkaisu, ongelmanratkaisumenetelmät

Opetusviestintä

Organisaatioviestintä

Palautevuorovaikutus

Puheviestinnän oppiminen

Puheviestintäosaaminen, viestintäosaaminen, viestintäkompetenssi

Puheviestinnän tieteenalan määrittely retoriikka

Ryhmäviestintä

Suostuttelu

Terveysviestintä

Tieteellinen puheviestintä

Työyhteisöviestintä

työhaastattelutaito

työhyvinvointi ja vuorovaikutus

Viestijäkuva

Vuorovaikutteiset opetusmenetelmät

Vuorovaikutus verkossa

Äänenkäyttö, äänenhuolto, puhetekniikka

Muuta, mitä?

Vastausohjeistus: valitse vähintään 1

17. Mitä sisältöjä kieli- ja viestintäopintoihin sisältyvillä puheviestinnän kursseilla olisi mielestäsi kaikkien tärkein opettaa (max 5)?

Ammatillinen puheviestintä

Asiakasviestintä

Esiintymisjännitys, esiintymisvarmuus

Esiintyminen

Erityisalan puheviestintä

Eettinen viestintä

Haastatteleminen

Kriittinen ajattelu

Kokoustekniikka, kokoustaito

Konfliktinratkaisu

Kulttuurienvälinen viestintä

Kuunteleminen

Läheiset vuorovaikutussuhteet (interpersonaaliset suhteet)

medialukutaito

Moniammatillinen yhteistyö

Monikulttuurinen viestintä

Neuvottelutaito

Oikeussaliviestintä

Vastausohjeistus: valitse vain 5

SUORITUSTAVAT

18. Mitä kieli- ja viestintäopintoihin sisältyvän puheviestinnän opintojakson hyväksytty suorittaminen tyypillisimmin sisältää?

Analyysitehtävä

Alkukoe

Ekskursio

Esitelmä

Essee

Haastattelu

Harjoitus

Havainnollistaminen

Itsenäinen oppimistehtävä

Kirjallinen ryhmätyö

Luento-opetus

Näyttöpäivätyöskentely

Oppimispäiväkirja

Vastausohjeistus: valitse vähintään 1

Ongelmanratkaisu, ongelmanratkaisumenetelmät

Opetusviestintä

Organisaatioviestintä

Palautevuorovaikutus

Puheviestinnän oppiminen

Puheviestintäosaaminen, viestintäosaaminen, viestintäkompetenssi

Puheviestinnän tieteenalan määrittely retoriikka

Ryhmäviestintä

Suostuttelu

Terveysviestintä

Tieteellinen puheviestintä

Työyhteisöviestintä

työhaastattelutaito

työhyvinvointi ja vuorovaikutus

Viestijäkuva

Vuorovaikutteiset opetusmenetelmät

Vuorovaikutus verkossa

Äänenkäyttö, äänenhuolto, puhetekniikka

Muuta, mitä?

Pienryhmätyöskentely

Portfolio

Puheen pitäminen

Tentti

Toiminnallinen projekti

Tutorparityöskentely

Työelämässä tapahtuva opiskelu, harjoittelu

Työpaja

Verkkomateriaaliin perehtyminen

Verkkomateriaalin tuottaminen

Verkkoympäristössä työskentely

Videomateriaalin tuottaminen

Webinaari

muu, mikä

19. Onko organisaatiossasi olemassa puheviestinnän opetukseen soveltuva virallinen aiemmin hankitun osaamisen ja tunnistamisen ja tunnustamisen menettely (AHOT-menettely)?

Kyllä

ei

Vastausohjeistus: valitse 1

20. Voiko tutkintoon kuuluvan puheviestinnän opintojakson suorittaa muulla tavalla kuin tavallisella kurssilla?

Kyllä

ei

Jos vastasit kyllä, mitä vaihtoehtoisia suoritustapoja on käytössä?

Kirjallisuutta ja kotiessee, kotitentti

Kirjallisuutta ja muistiinpanotentti

Kirjallisuutta ja tentti

Näyttökoe

Vastausohjeistus: valitse vähintään 1

Näyttöpäivätyöskentely

Oppimispäiväkirja

Portfolio

Tentti

Työkokemus

Työsuoritus

muuta tai muita, mitä?

21. Mitä vastaavia opintoja hyväksytään puheviestinnän korvaaviksi opinnoiksi?

Työkokemus puheviestinnän alan tehtävistä

Työkokemus muun kuin puheviestinnän alan tehtävistä, esim. opetustehtävästä

Vastaava ammattikorkeakoulutasoinen kurssi

Vastausohjeistus: valitse vähintään 1

Vastaava yliopistotasoinen kurssi

Lukiossa suoritettava äidinkielen puheviestinnän diplomi

Puheviestinnän kursseja ei voi korvata

Muu tai muita, mitä?

22. Onko jännittäjille, ujoille tai viestintäaroille opiskelijoille olemassa omia puheviestinnän kursseja?

Kyllä

ei

Vastausohjeistus: valitse 1

23. Jos vastasit kysymykseen 22 kyllä, niin millä perusteilla kurssille valitaan opiskelijat?

OPPIMISMENETELMÄT

24. Mitkä ovat keskeisimmät oppimismenetelmät kurseillasi?

Aktivoivat kirjoitustehtävät

Alkukoe

Alustus, tietoisuus

Analysointitehtävä, havainnointitehtävä

Draama

ekskursio

Esitelmointi

esityksen seuraaminen

Ex tempore -harjoitus

flippaus (Flipped classroom)

haastattelu

havaintoesitykseen pohjautuva luennointi

ilmiöoppiminen

kirjallinen ryhmätyö

kokemusoppiminen

Kyselevä opetus

Luennointi

Lukupiiri

motivaatiosuunnitelma (opiskelija on opintojensa subjekti)

Oheislukemistot

Opetuskeskustelu

Oppimispäiväkirja

osallistava luennointi

Vastausohjeistus: valitse vähintään 1

Osallistujat opettavat

Palautteenanto

parityöskentely

PBL, ongelmalähtöinen oppiminen

Pienryhmätyöskentely

Portfolio

projektityöskentely

roolipeli

seminaari

Simulaatio

symposium

tapausopetus

TBL, ryhmälähtöinen oppiminen

Tiedon hallintaan pohjautuva eteneminen (mastery learning)

toiminnallinen projekti

työpaja (esim. learning cafe)

Valmisteltu harjoitus

vertaisoppiminen

Videomateriaalin käyttö, taidon opetuksessa

videomateriaalin tuottaminen

Väittely

yksilöllinen työskentely

muu, mikä?

VUOROVAIKUTUS VERKOSSA / VERKKO-OPISKELU

25 Käytätkö puheviestinnän opetuksessa verkko-oppimisympäristöjä? (esim. Moodle, blogit, wikit, YouTube, Google Docs, Office 365 Share, sosiaalisen median alustaa esim. Facebook jne.?)

Kyllä

ei

Jos vastasit kyllä, miten ja mihin sitä käytät?

Vastausohjeistus: valitse 1

26 a. Minkälaisia viestintäteknologioita käytät opetuksesi apuna (mobiili- ja tietokoneperusteisia)?

Audiovisuaalista materiaalia (esim. elokuvia, tallennettuja puheluita/keskusteluja jne.)

3D-ympäristöjä (esim. Second Life)

en käytä viestintäteknologioita opetukseni apuna

internet, intranet, tor-verkko

Skypeä tai vastaavaa (FaceTime, Hangouts jne.)

Slide-tyylisiä esityksiä (PowerPoint, Prezi jne.)

sosiaalisen median alustoja, kuten Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn

Sähköpostia

Verkkomateriaaleja (Yle Areena, Abitreenit jne.)

viestintäsovellusta tai -sivua (Whatsapp, Hangouts, blogi, wiki jne.)

Yle:n arkistoa

YouTubea tai vastaavaa videonjakopalvelua (Vimeo)

Muu, mikä?

Vastausohjeistus: valitse vähintään 1

26. b. Kuinka paljon verkkotehtäviä tehdään kurssilla ja millaista työmäärää niissä vaaditaan opiskelijalta?

avoin vastaus

26. c. Miten kasvokkainen ja verkkotyöskentely jakautuu? Kuinka paljon oppilaat käyttävät aikaansa verkko-oppimisympäristöissä (etsien materiaaleja, tehden materiaaleja, lukien materiaaleja, olemalla etänä läsnä jne.)? Vastaa arvioiden prosenttimäärät ja kirjoittaisitko perustelun

kasvokkainen työskentely%

Verkkotyöskentely %

avoin vastaus

26. d. Kuinka paljon käytät aikaa verkko-opetuksen sisällön suunnitteluun?

avoin vastaus

26. e. Mainitse keskeisimmät tavat, miten ylläpidät vuorovaikutusta, miten tuet luottamusta, miten estät passiivisen osallistumisen

avoin vastaus

26 f. Millaisia ryhmäkokoja sinulla on verkko-opetuksessa?

alle 10 oppilaan

yli 40 oppilaan

10 - 20 oppilaan

osallistujamäärää ei ole rajoitettu

21 - 30 oppilaan

Vastausohjeistus: valitse vähintään 1

26 g. Millaista tukea saat tai tarvitsisit verkkotyöskentelyn haltuunottoon ja puheviestinnän verkko-oppimismateriaalien luomiseen?

avoin vastaus (ei pakollista vastaamista)

26 g. Mikä on halukkuutesi tai valmiutesi opettaa puheviestintää verkossa? Voisitko perustella vastauksesi.

avoin vastaus

ARVIOINTI JA PALAUTE

27. Miten puheviestinnän opintojakso(t) arvioidaan?

Hyväksytty/Hylätty

Itsearviointi

Kirjallinen arviointi

Numeroarvostelu

Vastausohjeistus: valitse vähintään 1

Näyttökoe: arvostelu hyväksytty/hylätty

Näyttökoe: numeroarvostelu

Vertaisarviointi

Muu, mitä?

28. Miten opiskelijat saavat palautetta?

Arvosanana kurssista

Henkilökohtainen kirjallinen palaute opettajalta

Henkilökohtainen suullinen palaute opettajalta

henkilökohtainen kirjallinen vertaispalaute

Henkilökohtainen suullinen vertaispalaute

Jatkuva arviointi

Kirjallinen itsearviointi

Kirjallinen palaute koko ryhmälle oppimistehtävästä, harjoituksesta

Vastausohjeistus: valitse vähintään 1

Kurssipalautteen koonti kirjallisesti koko ryhmälle

Kurssipalautteen koonti suullisesti koko ryhmälle

Kuvatallenteen katsominen ja arviointi

Prosessiarviointi

Suullinen itsearviointi

Verkkopalaute, sähköpostilla, verkko-oppimisalustan välityksellä

vertaispalaute

Ei mitenkään

Muu, mitä?

29. Ovatko puheviestinnän kurssien harjoitusten ja tehtävien arviointikriteerit määritelty?

Arviointikriteerit on määritelty kaikilla kursseilla

Arviointikriteerit on määritelty joillakin kursseilla, mutta ei kaikilla

Arviointikriteereitä ei ole määritelty

Vastausohjeistus: valitse vähintään 1

30. Ketkä määrittelevät puheviestinnän kurssiin sisältyvien tehtävien ja harjoitusten arviointikriteereistä?

Opettaja määrittelee arviointikriteerit

Opettaja ja opiskelijat yhdessä määrittelevät arviointikriteerit

Vastausohjeistus: valitse vähintään 1

Opiskelijat itse määrittelevät arviointikriteerit

muu, mikä? (avoin tekstikenttä)

31. Keräätkö kursseiltasi opiskelijoilta palautetta?

Kyllä
en

Jos vastasit kyllä, miten opiskelijoilta saatu palaute käsitellään ja miten palaute vaikuttaa omaan opetukseesi?

Jos vastasit kyllä, teetkö palautteen läpinäkyväksi kurssilaisille koontina tai suullisesti tiivistettynä?

Vastausohjeistus: valitse vähintään 1

OPETUKSEN INTEGROINTI

32. Oletko integroinut yliopistotutkintoihin kuuluvan puheviestinnän opetusta muuhun opetukseen?

Kyllä
en

Vastausohjeistus: valitse 1

33. Jos olet integroinut opetustasi, niin millä tasolla?

Yleisopinnot/ yhteiset opinnot
Perusopinnot

Aineopinnot
Syventävät opinnot
muu, mikä?

Vastausohjeistus: valitse vähintään 1

34. Minkä tieteenalan opetukseen puheviestinnän opetusta olet integroinut?

avoin vastaus

35. Onko integrointi mielestäsi tärkeää puheviestinnän opetuksessa?

Kyllä
Ei

Miksi kyllä/ei?

36. Kerro ajatuksista puheviestinnän opetuksen integroinnista muuhun opetukseen. Voitko kertoa vapaasti kokemuksistasi, yhteistyön organisoinnista, resursseista, ajankäytöstä, opiskelu- ja työelämän puheviestintäosaamisen vaatimusten saavuttamisesta jne.

avoin vastaus

IV KIELI- JA VIESTINTÄOPINTOIHIN KUULUVAN PUHEVIESTINNÄN OPETUKSEN HAASTEET

37. Mitkä ovat mielestäsi yliopistotutkintoon kuuluvan puheviestinnän opetuksen keskeiset haasteet?

avoin vastaus

38. Millaista tukea koet tarvitsevasi työssäsi puheviestinnän kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän opettajana?

avoin vastaus

39. Vaikuttaako organisaatiossanne puheviestinnän pääaineopintojen nimenmuuton kieli- ja viestintäopintojen puheviestinnän kurssiin?

avoin vastaus